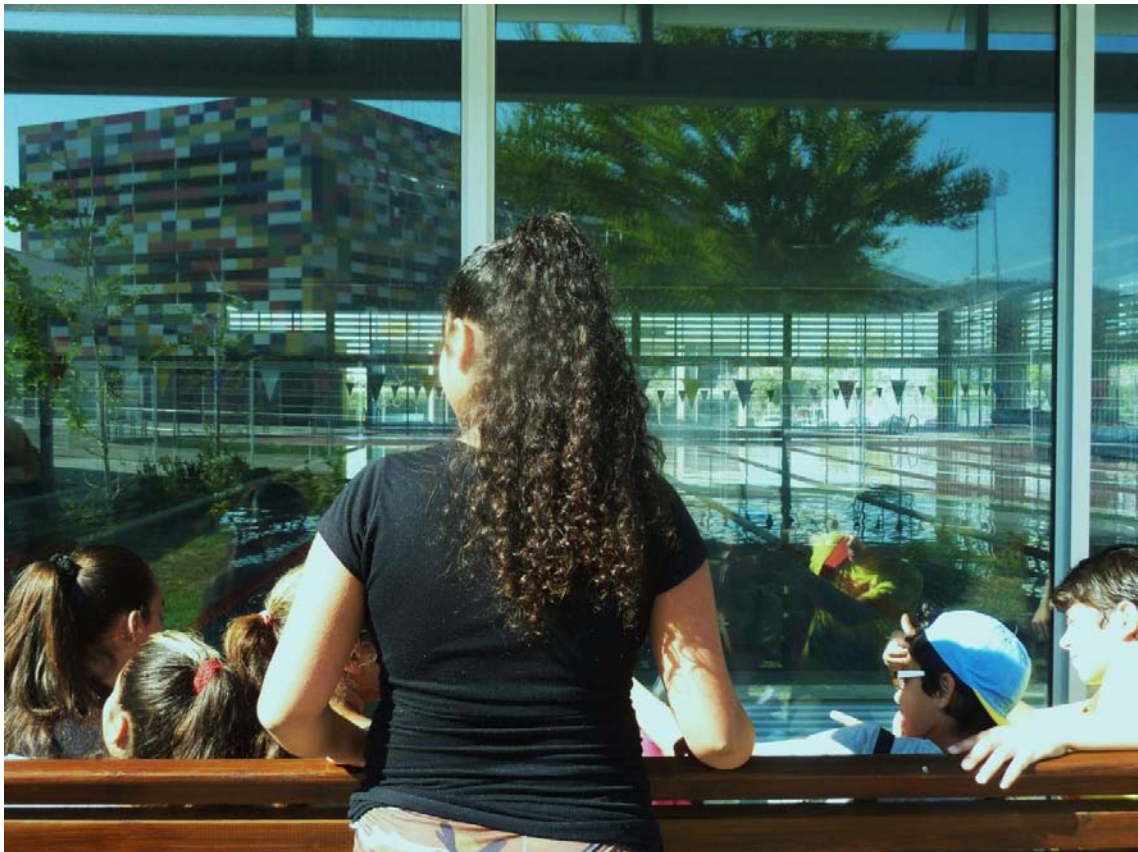


# Les expectatives de l'alumnat i la intervenció intercultural inclusiva

## Treball de final de màster



Anna Beltran Negre

DNI: 20492824-P

Màster en Psicopedagogia

Mòdul d'Educació Inclusiva

Curs 2013/2014

Tutora: Maria Auxiliadora Sales Ciges

# ÍNDEX

<b>Resum</b>	<b>3</b>
<b>1. Introducció</b>	<b>4</b>
<b>2. Marc teòric</b>	<b>5</b>
2.1. Les expectatives de l'alumnat	5
2.2. Efectes de les expectatives	8
2.3. Reaccions de l'escola	11
2.4. Educació intercultural inclusiva	13
<b>3. Estudi de cas</b>	<b>17</b>
3.1. Context	17
3.2. Una escola en procés de transformació	20
3.3. El problema d'investigació	22
3.4. Les preguntes d'estudi	22
3.5. Els objectius	23
3.6. Metodologia	23
3.6.1. Participants	23
3.6.2. Recollida de la informació	26
3.6.3. Anàlisi de les dades	29
3.6.4. Ètica de la informació	29
3.6.5. Acció inclusiva : Visita a la VOX UJI Ràdio	30
3.6.6. Resultats	32
<b>4. Conclusions</b>	<b>39</b>
4.1. Discussió dels resultats	39
4.2. Possible proposta d'acció	43
4.3. Limitacions i línies d'intervenció futures	44
<b>5. Referències bibliogràfiques</b>	<b>46</b>

## Resum

L'objectiu del present treball és analitzar i incidir sobre les expectatives de futur de l'alumnat com a factor important per a la millora de la seva situació.

Aquestes expectatives són variables cognitives d'anticipació (Cosacov, 2007) que depenen del professorat, els familiars (Cooper 1979), i l'autoimatge dels propis estudiants (Vázquez i Manassero, 2009). A més, en zones en risc d'exclusió les expectatives es tornen negatives (Cazorla, 1979) i l'escola respón amb intervencions assimilacionistes, provocant la continuïtat de problemes com el baix rendiment o el fracàs escolar Navas, Sampascual i Castejón (1991). Així doncs, buscant reduir els problemes exclusors, el grup MEICRI proposa un procés d'investigació-acció participativa basada en el model intercultural inclusiu (Aguirre, Sales i Escobedo, 2014).

És que el context en el que es troben es caracteritza per estar situat en la perifèria d'una ciutat, on la major part dels veïns de la zona pertanyen a una minoria ètnica: l'ètnia gitana, és a dir, presenten tradicions culturals diferents a la majoria. Concretament el treball focalitza sobre l'alumnat de 3r cicle del Centre d'Educació Infantil i Primària del barri. Un centre que, en l'actualitat, està desenvolupant un procés de transformació en base a la proposta del grup MEICRI.

Aquestes expectatives s'han analitzat a través de la recollida i anàlisi qualitativa de la informació, seguint la estructura d'un estudi de cas. Amb tot, s'ha conclòs que les expectatives són baixes, veient-se especialment afectades per la visió que es té d'ells.

No obstant això, tot i que continuen alguns problemes rellevants, una visita a la VOX UJI Ràdio, juntament amb una sessió informativa sobre l'oferta acadèmica de la universitat i altres estudis, ha motivat una lleugera reflexió sobre el futur de l'alumnat.

**Paraules clau:** expectatives, minoria ètnica, educació intercultural inclusiva, ètnia gitana.

## 1. Introducció

Per tal de comprendre el present treball, en primer lloc és precís saber que, el centre de pràctiques sobre el qual es focalitza l'estudi, es troba en ple inici d'un procés de transformació, buscant superar els problemes exclusors del centre i el barri que l'envolta, prosperant així, cap a un futur millor a través del model inclusiu intercultural.

També cal comprendre que, el centre està emmarcat per un entorn marginal que dificulta el desenvolupament normalitzat de l'alumnat que pertany, en la seva majoria, a l'ètnia gitana.

Concretament, en entrar-hi en contacte amb aquest centre i els seus implicats, em vaig adonar que les aspiracions dels alumnes es trobaven per davall del que esperava d'uns nens i nenes de la seva edat.

Així doncs, aquesta situació va motivar el meu interès per l'estudi de les expectatives de l'estudiantat, a les quals pensava que s'havia de prestar especial atenció, sobretot tenint en compte que l'objectiu del projecte del centre era aconseguir canvis que milloraren, amb el temps, les condicions de vida futures de l'alumnat.

I és que les expectatives d'una persona i el seu futur van íntimament lligades, pel que l'estudi aporta informació rellevant per al present i futur del procés de transformació. Com diu Victor Hugo: *"El futur és per als dèbils, allò impossible d'aconseguir. Per als temerosos, allò desconegut. Per als valents és una oportunitat"*, és per això que cal donar valentia a l'alumnat per a que s'enfronti a un futur que possibiliti la millora de les seves condicions de vida.

A més, aquest tema permet aprofundir en aspectes d'allò més interessants en el camp de la psicopedagogia, resultant un treball funcional i important dintre de la meva formació personal.

D'aquesta manera és com, les expectatives de l'estudiantat, es van convertir en el tema central del meu Treball de Fi de Màster, dintre de la meva participació en el procés de transformació del centre.

Front a aquesta situació, a partir d'una visita a la VOX UJI ràdio, vaig aprofitar per donar a conèixer possibles opcions de futur a barallar, focalitzant especialment en l'oferta de carreres que brinda la Universitat Jaume I.

Amb tot s'ha pretés que l'alumnat es plantegi diverses alternatives de futur, reduint algunes de les barreres a les que s'enfronten, procurant que reconeixin que són tant capaços, com qualsevol altre, per a acabar els seus estudis i obtenir els treballs que desitgin, impulsant així, el seu progrés i la seva inclusió en la societat, aconseguint que formin part d'ella com un col·lectiu més.

## **2. Marc teòric**

A continuació expose la fonamentació teòrica del meu treball, que, com ja he mencionat abans, gira al voltant de les expectatives de l'alumnat, pel que em referiré a quatre subapartats en referència a aquestes: les expectatives de l'alumnat, efectes de les expectatives, reaccions de l'escola i educació intercultural inclusiva.

### **2.1. Les expectatives de l'alumnat**

Dintre de l'àmbit psicològic, una expectativa es defineix com a variable cognitiva associada a l'anticipació, que en psicologia s'usa per a preveure comportaments socials i anímics (Cosacov, 2007).

Aquestes expectatives es consideren importants per al desenvolupament personal, ja que, els esforços que exerceix una persona depenen del que aquesta espera aconseguir (Pedreros, s.f.).

El mateix autor explica l'exemple de Oettingen y Mayer (2002) que van estudiar els resultats de joves i vells en funció de les seves expectatives de futur, conclouent que les expectatives positives suposen una major probabilitat d'èxit en el compliment dels objectius que es proposaven. Amb això, es veu com les expectatives exerceixen una influència crucial en el futur de les persones.

Segons Riveras, Navarro i Puig (2001), les metes educatives que es proposa l'alumnat, aporten informació rellevant sobre la qualitat de la intervenció socioeducativa que

aquestos reben, sent un indicador rellevant per a avaluar els efectes de la mateixa, pel que és necessari estudiar-les dintre del procés de transformació del centre.

Ara bé, quan es parla d'expectatives educatives, resulta imprescindible nomenar la profecia autorealitzada de Rosenthal, més coneguda com Efecte Pigmalión o Efecte Rosenthal, que, segons Buron (1990), revela l'enorme impacte exercit per les idees i expectatives que tenen els docents sobre la capacitat dels seus alumnes. Comportant que, el que els docents pensen sobre el seu desenvolupament, siga de vital importància per a la qualitat de l'educació i de les expectatives de l'alumnat.

Front a les intervencions dels mestres, l'alumnat assimila el rol que el professorat li atribueix a través de les seves expectatives, fent que ho associe com un tret característic de la seva personalitat, amb el qual, es motiva la continuïtat dels problemes per als alumnes amb majors carències (Mares, Martínez i Rojo, 2009).

Però aquestes influències no només es donen per part del professorat, la família es considera un altre factor determinant en la construcció de les expectatives de l'alumnat, comportant que, quan aquesta té una visió negativa dels seus fills/es i el seu futur, les expectatives d'aquests seran negatives (Cooper, 1979).

A banda, es parla d'altres factors que influeixen a les expectatives dels alumnes com: la falta de disciplina que comporta l'aplicació de sancions en l'escola, el fet d'atribuir els problemes conductuals o de rendiment a l'alumnat, o la por front als estudiants que precisen d'una atenció diferent a la ordinària (Mares, Martínez i Rojo, 2009).

Pel que es veu, les expectatives no només van arrelades a la visió que els altres tenen dels estudiants, i és que, les metes de l'alumnat responen també a les seves característiques més personals, d'acord amb les seves capacitats i interessos (Vázquez i Manassero, 2009) i, per suposat, a la seva autoestima, que resulta ser un altre factor molt important.

Per exemple, Riveras, Navarro i Puig (2001), consideren que la autoestima és una variable rellevant en el desenvolupament de la personalitat dels subjectes i determinant en la construcció de les seves expectatives i la seva qualitat de vida.

Respecte aquest factor, s'afirma que si hi ha una autoimatge negativa, aquesta comportarà que l'autoestima sigui baixa i, en conseqüència, crearà baixes expectatives d'acord amb l'Efecte Rosenthal (Buron, 1990).

Tot açò produeix que, en les zones en risc d'exclusió, l'alumnat i les persones que interaccionen amb ell, veient-se influenciades pels sistemes social i escolar exclusors, creen baixes autoimatges i expectatives en els estudiants.

I és que les expectatives dels individus amb menys recursos, es centren en l'obtenció d'un treball i la seva independència, front a les expectatives dels qui tenen més recursos, que giren entorn als seus estudis i la seva autonomia (Riveras, Navarro i Puig, 2001).

Però, per tal d'entendre aquesta situació exclusora i el seu efecte, cal conèixer la procedència i definició de minoria ètnica i ètnia gitana, que són uns dels trets característics que determinen la naturalesa del present treball.

En primer lloc, un grup ètnic compleix quatre característiques fonamentals: la seva reproducció biològica, compartir valors culturals comuns, usar una via de comunicació comuna i pertànyer a un grup que tan ells com els altres identifiquen com a tal (Cazorla, 1979).

Dintre dels grups ètnics, la creació de minories ètniques precisa de l'existència d'un grup dominant amb un status social major, que converteix als grups ètnics minoritaris en minories carecteritzades per estar excloses de la participació i viure sotmesos a la marginalitat. Així doncs, les minories ètniques sorgeixen a partir de la seva relació amb la societat majoritària (Malgesini i Giménez, 2000).

Concretant sobre l'ètnia gitana, considerada com a minoria ètnica, segons Andrés (2006), aquesta es troba en una situació de desavantatge i risc d'exclusió social, tot i que al llarg dels últims 25 anys ha canviat moltíssim el seu estil de vida. Les seves dificultats educatives es veuen reduïdes gràcies als programes d'atenció a la diversitat i, a més, s'estan integrant a la societat no gitana, perdent algunes de les seves tradicions, encara que, els canvis s'han produït a diferents nivells en els diversos grups

de persones gitanes. D'aquesta manera veiem com hi ha gran diversitat entre totes les persones que formen part de la comunitat gitana, tenint en compte que les classes socials a les que pertanyen i tradicions culturals que conserven varien entre uns i altres.

Amb tot el que s'ha dit es pot concloure que, les expectatives es veuen influenciades per nombrosos factors, dintre els quals destaca la visió que es té de l'alumnat, i que, en el cas de l'ètnia gitana, tot i que s'estan produïnt certs canvis en el seu mode de vida, el risc l'exclusió forma part de la seva realitat, degut als prejudicis i menyspreus que reben per part de la societat majoritària, donant lloc, així a la formació d'expectatives baixes.

## **2.2. Efectes de les expectatives**

Sobre els efectes que aquestes expectatives produeixen, Navas, Sampascual i Castejón (1991), trobaren en el seu estudi, interrelacions entre el rendiment acadèmic, les expectatives del professorat i les expectatives de l'alumnat, una conclusió arrelada a l'Efecte Rosenthal abans nomenat.

Un altre treball similar que ho exemplifica, podria ser el de Carrillo (2009), que va estudiar el cas d'uns adolescents que es desenvolupen en un ambient conflictiu i aïllat, amb un entorn familiar que dona poca importància als estudis, i un alumnat que, en conseqüència, presentava una autoimatge i unes expectatives baixes, que provocaven conductes de rebel·lia, baix rendiment i molt de fracàs escolar.

Pel que es veu en aquestos exemples, el baix rendiment i el fracàs escolar es troben correlacionats amb la imatge de l'alumnat, les seves expectatives i la importància que s'atribueix als estudis. És per això que, al treballar sobre la visió de futur dels estudiants, és necessari fer referència als problemes del baix rendiment acadèmic i el fracàs escolar.

D'una banda, el fracàs escolar és un problema que està a l'ordre del dia, ja que les dades actuals són realment preocupants. Per exemple l'OCDE en 2011 ("Panorama de la educación en 2013", 2013) assegurava que el 26% dels estudiants suspenen sense



aconseguir el títol de l'Educació Secundària Obligatoria, a més, segons l'estudi anual de la UNESCO *Educació per a tots* (2012), un de cada tres estudiants espanyols va deixar els seus estudis sense acabar la secundària, de manera que, Espanya va resultar ser un dels països amb major índex de fracàs escolar d'Europa.

Afegit a això, el fracàs escolar es troba especialment patent entre l'alumnat d'ètnies minoritàries, d'entre les quals en Espanya destaca l'ètnia gitana, que correspon a més del 90% de l'alumnat estudiat en aquest treball.

El problema del fracàs escolar sobre l'estudiantat gitano es reflecteix en les xifres de la Fundación del Secretariado Gitano (2013), segons les quals el 90% dels nens i nenes d'ètnia gitana són escolaritzats, tot i que dos de cada deu aconsegueixen acabar l'Educació Obligatoria Secundària i, del percentatge total, només hi ha un 1 o 2% que arriben a cursar estudis universitaris.

Aquesta situació de fracàs, tot i que, com hem vist, es troba interrelacionada amb les expectatives, es dona a partir de nombroses causes com, per exemple, la contradicció que suposa el fet de mostrar la igualtat d'oportunitats en una societat estructurada jeràrquicament (Antonio García, 2005). Per exemple, des de l'escola no es reconeix la desigualtat entre diferents classes socials, però les diferències estan presents en el dia a dia de l'alumnat.

D'acord amb aquesta afirmació, Traver, Sales i Moliner (2010) apunten que hi ha nombrosos factors que limiten la participació de l'alumnat i les persones del seu entorn a l'escola, emetent missatges de jerarquització, distanciant així l'escola de la seva realitat. Front a aquesta situació, afirmen que no pot existir una educació en la ciutadania democràtica sense la participació dels diferents agents de la comunitat educativa en la seva totalitat, pel que resulta essencial eliminar els paràmetres jerarquitzadors, per tal d'eliminar la reproducció del fracàs escolar, com per exemple el fet de no donar l'oportunitat a les famílies o els alumnes de participar o formar part de les activitats i processos que es desenvolupen al centre.

No obstant això, com Carrillo (2009) indica, l'educació busca el perfeccionament i desenvolupament de la personalitat de les persones orientada cap a l'acceptació

social, però l'escola, en general, no està aconseguint aquest objectiu i molt menys en els entorns més perifèrics.

Uns espais perifèrics que, com el que envolta el centre educatiu al que es refereix el present treball, per a Abajo (1999), suposen que la seva població no tinga relació amb persones de diferents condicions socials i que, en conseqüència no opta a llocs de treball diversos. També insisteix en que l'ètnia gitana, com a minoria, és de les primeres afectades per les elevades xifres de paro actuals, ja que els treballs tradicionals desapareixen i la majoria d'ells no compten amb una preparació acadèmica suficient.

Amb això afirma que, fets tant importants com el de matricular als nens i nenes en una escola, alquilar o vendre pisos, o aconseguir un lloc de treball, són coses necessàries per a la vida, i en moltes ocasions se'ls priva d'aquests drets pels prejudicis que la societat té sobre ells.

Amb tot, pel que es veu, tota aquesta marginació i prejudicis socials als que es troben sotmesos, produeix l'increment de les altes xifres de fracàs escolar entre les persones gitanes.

D'altra banda, pel que fa al rendiment acadèmic, segons l'informe PISA (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) aquest s'explica en un 50% per la posició social de la família, un 18% per la seva situació socioeconòmica, i un 6% per característiques dels propis centres. I, segons Antonia Lozano (2003), les causes que originen el fracàs escolar, venen donades per tres factors fonamentals: pares (familiars), mestres (acadèmics) i alumnat (personals).

Així doncs, es pot veure com la situació de l'entorn, és determinant en els resultats acadèmics de l'alumnat. Això comporta que el baix rendiment acadèmic es considere un element reproductor dels problemes socials que contribueix a perpetuar desigualtats socials. És a dir, el baix rendiment i l'exclusió social es veuen influenciats mútuament, provocant que la marginació sigui crònica (Arnold i Doctoroff, 2003). Per exemple, en el centre al que ens referim, he pogut observar com el rendiment era més baix del que és habitual i com ho associen tots, tant alumnat, familiars i professorat, a

la peculiaritat del seu estil de vida, de manera que, es reconeixia una incompatibilitat entre la identitat de l'alumnat gitano amb els bons resultats acadèmics.

Front a aquesta situació d'insostenibilitat, Escudero (2011) afirma que, una de les metes més prioritàries de l'educació obligatòria, és la fi del fracàs escolar a través d'una intervenció de qualitat que preste especial atenció als col·lectius més vulnerables.

En definitiva, els problemes que comporta la marginació social deuen arribar a la seva fi o l'exclusió rebuda per part de les minories no es mitigarà mai, pel que cal, entre altres coses, intervenir sobre les seves expectatives de futur, millorant així el seu rendiment i reduint les xifres de fracàs.

### **2.3. Reaccions de l'escola**

Fins ara hem vist com el fracàs escolar i el rendiment acadèmic són problemes que es troben habitualment en l'àmbit educatiu en relació a les expectatives dels estudiats, però: què fa l'escola al respecte?

En l'àmbit educatiu, es fa referència a l'escassa influència que exerceix l'educació en la formació dels estudiants front a les influències dels mitjans de comunicació, la societat o la família i l'entorn, de manera que, la institució educativa es torna un organisme del qual només es busca obtenir una titulació per a aconseguir un treball concret (Vázquez i Manassero, 2009).

Sobre aquest problema, que agreuja la situació de les zones amb perill d'exclusió, hem de tenir en compte que l'educació és un dret i a la vegada una obligació, que pretén la transmissió de coneixements que només fan referència a la cultura majoritària i que no inclouen continguts relacionats amb la cultura gitana, de forma que, això, produeix un distanciament entre l'escola i les persones gitanes. Com diu Mariano Fernández (2000), l'únic que s'aconsegueix és incorporar als gitanos a l'escola paia (no gitana), en la que els qui dirigeixen les accions educatives són els professionals, és a dir s'impulsa l'anomenada cultura professionalista a l'escola. La cultura gitana presenta uns trets característics diferents als de les persones no gitanes, convivint i respectant la família,

molt més del que es considera habitual. D'aquesta manera, la seva educació depèn molt de la situació familiar i social que els envolta, pel que, a pesar que formen part de la mateixa ètnia, les diferents situacions familiars comporten que hi haja una gran diversitat dintre de la formació de les persones d'ètnia gitana, una diversitat que es troba en tot grup social reconegut (Fernández, 1999).

Segons el mateix autor, tot això produeix que, la estructura rígida i sistematitzada del sistema educatiu formal, es trobe totalment desajustada a les necessitats de molts col·lectius com la població gitana, comportant que, qui decideix estudiar d'acord amb els paràmetres imposats per aquest sistema, està accedint a renunciar a la seva identitat gitana i a allunyar-se de la família.

No obstant això, si es desitja canviar, l'escola és el millor mitjà per a fer-ho (Fernández, 1999), tot i que aquests canvis no haurien de comportar la renúncia a les arrels culturals del subjecte, sinó la continuació de les mateixes, transformant aquells aspectes que dificulten que les persones d'ètnia gitana puguin prosperar igual que les no gitanes, ja que la diversitat cultural no pot ser excusa per produir desigualtats (Sales, 2007).

A partir d'aquestes afirmacions podem concloure que, tant la societat com el sistema educatiu, promouen la creació de desigualtats, de manera que, la realitat contradiu el que les lleis i documents oficials indiquen què s'hauria de fer, ja que, per exemple, en la Constitució Espanyola de 1978), apareix el dret de tots a l'educació i a la llibertat d'ensenyament, i s'hi estableix com a objectiu de l'educació, el desenvolupament de la personalitat mitjançant principis democràtics (Congreso de los Diputados, 2003). A més, la Declaració dels Drets Humans de 1948, estableix el dret al respecte dels drets humans individuals i a tenir una cultura pròpia (United Nations, 2005).

Pel que es veu, les ajudes s'inclouen de forma burocràtica en documents oficials, però a l'hora de la pràctica són molt diferents.

I és que l'adaptació educativa a les necessitats de l'alumnat i l'atenció a la diversitat que marca la llei, es veuen només patents en accions com l'Educació Compensatòria, que focalitza sobre les problemàtiques de l'alumnat, i pretén aconseguir que arribi a

complir els objectius necessaris per a aprovar el curs per tal de compensar els seus dèficits (Rasskin, 2012).

Aquest tipus d'intervenció es basa en l'anomenada Teoria del Dèficit, que associa el baix rendiment dels estudiants, a les seves carències (Martín Rojo et al., 2004), promovent així el segregacionisme, al separar als alumnes amb necessitats especials dels seus companys/es. A través d'aquest tipus d'intervencions, l'alumnat considerat diferent o amb major dificultat, s'allunya més de la seva inclusió, de forma que, entén que és diferent i que per això rep un tracte especial i separat dels altres.

D'aquesta manera es promou un model assimilacionista de l'escola que reconeix la diferència (Rasskin, 2012), però que pretén fer-la desaparèixer, integrant a les minories en la societat de la majoria i rebaixant les expectatives dels qui són diferents. Aquest assimilacionisme suposa actuar en base a una visió paternalista de les minories, comportant que s'actue procurant millorar-les, entenent que fer-les millorar sigui canviar-les i que es pareguin cada cop més a la societat majoritària (Sales, 2007).

Així doncs, desgraciadament des de l'escola poques vegades es fa ús d'un aprenentatge reflexiu i pràctic, motivant així la competitivitat per les notes i deixant de banda la funcionalitat dels aprenentatges (López et. al, 2012). En conseqüència, l'alumnat no troba la motivació necessària i tendeix a baixar el seu interès pels estudis i a abandonar els seus projectes de futur més ambiciosos.

En conclusió, nombrosos problemes conflueixen en l'educació i les expectatives de les persones que es desenvolupen en espais en risc d'exclusió, és per això que, es veu reflectida la especial necessitat de treballar les metes marcades per l'alumnat i buscar un model educatiu alternatiu, o la seva formació serà insuficient.

#### **2.4. Educació intercultural inclusiva**

Front a aquests problemes d'exclusió i intervencions assimilacionistes, l'escola aporta una possible solució que, a llarg plaç, pot arribar a reduir els conflictes de l'entorn, a través del que es coneix com a educació intercultural inclusiva.

Ens referim a ella com a intercultural i inclusiva, ja que, tots dos qualificatius, interrelacionats, resulten ser els eixos vertebradors de l'educació que busca confrontar-se a l'exclusió social (Sales, 2007).

Concretament, el model intercultural inclusiu es basa en les polítiques d'igualtat amb les que es pretén la millora del context educatiu, a través de la formació de la ciutadania crítica de forma participativa (Aguirre, Sales i Escobedo, 2014).

A més, aquest tipus d'educació pretén, segons Stainback i Stainback (1999), la inclusió de totes les persones implicades en l'educació, valorant la diversitat de l'alumnat, incloent-lo a través de l'adaptació i flexibilitat curricular.

Així doncs precisa, com diuen Duk i Navarte (2008), el recolzament de l'Equip Directiu, l'Equip Docent i les famílies, que actuen de forma cooperativa per tal d'acomplir uns objectius comuns.

Booth i Ainscow (2002) parlen de tres reptes als que s'enfronta l'educació inclusiva: la presència, l'aprenentatge i la participació, prestant especial atenció als alumnes amb major risc d'exclusió. La presència es refereix a que tot implicat actue dintre del mateix espai físic, l'aprenentatge a que tothom arribi a aprendre tot allò que sigui possible i necessari, i la participació a que els que formen part del procés educatiu de l'alumnat tinguin l'oportunitat de participar-hi.

Buscant emprendre aquest model educatiu, el grup d'investigació MEICRI (Millora Educativa i Ciutadania Crítica<sup>1</sup>) de la Universitat Jaume I, planteja com a intervenció per a la transformació del context escolar un model de treball concret basat en la inclusió i la interculturalitat que consta d'una sèrie d'estratègies ordenades, donant lloc a un procés d'investigació-acció participativa (Aguirre, Sales i Escobedo, 2014).

Aquests mateixos autors, membres del grup MEICRI, expliquen el procés que han seguit en algunes escoles amb les que ja han col·laborat. La demanda de canvi normalment ha sorgit per part del personal docent del centre que busca una possible solució als problemes exclusors de l'escola i el seu entorn.

---

<sup>1</sup> Grup MEICRI: [www.meicri.uji.es](http://www.meicri.uji.es)

Una vegada feta aquesta demanda, s'obri la proposta de canvi i millora a tota la comunitat a través d'una assemblea comunitària, on es busca el suport de famílies i agents locals del barri o la població.

A continuació és necessari realitzar una avaluació de la situació inicial que permeti establir les metes comunes a les que es pretén arribar, a través d'un Diagnòstic Social Participatiu.

Aquest diagnòstic és una ferramenta d'anàlisi de la situació, en que participen els membres de la comunitat de forma reflexiva i creativa, respectant l'opinió de tots els que en formen part, buscant detectar problemes i proposar solucions al respecte (Martínez, 1995).

Dintre del Diagnòstic Social Participatiu, per tal de definir els problemes que es detecten, s'han emprat algunes estratègies participatives (Aguirre, Sales i Escobedo, 2014):

- La línia del temps (Alberich et al., 2009), on es reflecteixen els fets rellevants que s'han donat al llarg del temps en l'escola i el seu entorn, per tal de saber d'on partim i conscienciar als participants de la necessitat de canvi.
- La fase dels somnis, que permet recollir les demandes o somnis de tots els participants, buscant les necessitats que aquests presenten.
- El mapa de necessitats: Tots aquests somnis es recullen en un mapa del barri, per tal de classificar i visualitzar les demandes i les seves localitzacions corresponents.
- Propostes d'acció: A partir de la recollida dels somnis, s'estableixen les accions que s'emprendran per tal de complir-los, buscant la participació de tota la comunitat per a crear comissions mixtes que s'encarreguen de dur a terme les accions que es prioritzen.

Aquestes comissions, per tant, classifiquen i prioritzen els somnis i necessitats de l'escola i el barri a través d'un anàlisi cooperatiu entre els membres de la comunitat. Els membres d'aquestes comissions (professorat, famílies, alumnat i agents locals) han

de decidir com desenvolupar l'acció de manera realista, fent possible allò que semblava utòpic.

A mesura que es va desenvolupant tot aquest procés de Diagnòstic Social Participatiu s'acompanya amb sessions d'assessorament a la comunitat, de manera que permet adquirir noves competències per part de tots, i l'aprenentatge d'estratègies educatives que agilitzarien i facilitarien els canvis.

Aquesta formació permet la posada en pràctica d'aquestes estratègies inclusives que suposarien una millora per a l'educació de l'alumnat i les relacions barri-escola, promovent la participació de tots els implicats.

Finalment es realitza una avaluació dels resultats amb els participants que valoren el que ha millorat i el que queda per millorar, tenint en compte que l'any vinent, el procés continuarà, resultant un cicle de millora contínua.

Per tal de fer un anàlisi intercultural inclusiu de la realitat socioeducativa del context escolar es proposa fer ús de la guia CEIN (Sales, Moliner i Traver, 2009), que permet fer una autoavaluació en tres grans dimensions: a) com som, b) com ens organitzem i c) com aprenem i ensenyem. Aquesta Guia de reflexió i autoavaluació s'ha elaborat a partir d'una adaptació de l'Index for Inclusion (Booth i Ainscow, 2002) i la Guia Inter (Aguado et al., 2003), utilitzades ja per a revisar les pràctiques, polítiques i cultures escolars des d'un enfocament inclusiu i intercultural. A més, dintre d'aquesta Guia CEIN, en la Dimensió A: Com som i com ens veuen, el factor A.3. Altas expectativas, fa referència a l'estudi de les expectatives, de manera que s'ajustaria perfectament a l'estudi concret al que ens referim.

Tot aquest complex procés permet que la imatge de l'alumnat i el seu entorn milloren al anar reduint els trets exclusors que els envolten, promovent la millora de la seva visió de futur i les seves expectatives.

Buscant aconseguir aquesta dessitjada millora de les expectatives, dintre d'aquest procés, informar sobre les opcions a barallar per al futur, reforça la consciència sobre la



importància dels estudis i permet fomentar els esforços dels estudiants i la millora dels seus resultats, suposant una intervenció important per al progrés tant desitjat.

I és que, bé és cert que trobar la vocació depèn de les característiques ambientals, personals i d'estabilitat, però també de les ajudes rebudes en el desenvolupament d'una carrera personal (Béjar, 1993).

En el cas de les expectatives dels alumnes que pertanyen a minories ètniques, la influència familiar és major, pel que solen marcar-se metes similars a les dels familiars, però el recolzament rebut per part del sistema educatiu és menor, amb el que les ajudes que reben en el seu desenvolupament resulten ser insuficients (Fernández, 2000).

Sumat a això, quan l'alumnat es troba indecís o incapaç de decidir quina és la millor opció de futur per a ell, açò comporta la presa de decisions precipitades i equivocades que incrementen la seva desmotivació (López et. al, 2012).

Així doncs, per tal de potenciar les ajudes necessàries, Bonelli (2003) estableix 4 tècniques: l'entrevista, el reflex (expresar sentiments i mostrar actituds concretes), passar proves o aportar informació útil i realista que facilite la comprensió de sortides acadèmiques o laborals.

Buscant transformar aquesta situació, és important donar a conèixer les possibles opcions de futur a tenir en compte que ofereixen els estudis, motivant així el seu interès per l'educació i per descobrir que un futur alternatiu al que es plantegen és possible, a través d'una les tècniques de Bonelli (1989) abans mencionades.

### 3. Estudi del cas

#### 3.1. El context

L'escola en la qual s'ha dut a terme el present treball és un centre públic, situat en la zona nord-oest de la ciutat de Castelló, en un barri perifèric amb entitat pròpia, a uns tres kilòmetres del centre de la ciutat.

El barri on es troba ubicat el centre està format, en la seua majoria, per cases unifamiliars que els seus habitants es van construir en arribar d'altres ciutats.

Existeixen també, uns blocs i cases adossades assistencials, construïdes per la Generalitat Valenciana en els anys 80, destinades a persones amb baix poder adquisitiu i majoria d'ètnia gitana. Concretament, el 90% de l'alumnat del centre prové d'aquests blocs assistencials.

Aquesta zona es troba a prop d'espais comercials en ple creixement, pel que en els últims anys el barri ha entrat en contacte amb espais dels quals anteriorment es trobava separat, situant-se en una zona d'expansió de la ciutat, a causa del grau d'auge immobiliari.

Així doncs, tot i que la zona es troba allunyada del centre de la ciutat i presenta moltes carències, és un entorn que està millorant a poc a poc les seves condicions i que, amb ell, els veïns de la zona entren en contacte cada vegada més amb altres persones o llocs de fora del barri.

Pel que fa al context socio-familiar, els/les alumnes que acudeixen al centre procedeixen de famílies que, en general, presenten un alt grau de marginació i diversos problemes entre els que destaquen: els econòmics (desocupació, rebent ajudes...), de tipus social (famílies nombroses, desestructurades, analfabetisme, delinqüència...), sanitaris (higiene, hàbits saludables...) i culturals (grups ètnics i socials marginats).

Cal destacar que, com ja s'ha mencionat abans, la majoria de l'alumnat del centre és d'ètnia gitana, tot i que el barri està format per veïns amb gran diversitat ètnica i de situacions culturals diferents. No obstant això, per desgràcia, sembla haver un rebuig per part del veïnat no gitano a relacionar-se amb ells, de forma que es crea un gueto dintre del barri i de l'escola.

Actualment en el centre s'imparteixen els nivells d'Educació Infantil i Primària i el número d'unitats per què està constituït aquest centre són 3 per a E. Infantil i 6 per a E. Primària.

En quant a l'alumnat, existeix un grup nombrós d'alumnes amb necessitats educatives especials, ja sigui per dificultats en l'aprenentatge, per escolarització tardana o per absentisme. És per aquest motiu pel qual l'índex de fracàs escolar és elevadíssim i el nombre d'alumnes amb NEE és molt més alt del que marca l'administració que hauria de ser, havent un 100 per cent d'alumnat considerat d'educació compensatòria.

Així doncs, es tracta d'un centre CAES (Centre d'Acció Educativa Singular), de manera que, desenvolupa accions de compensatòria buscant cobrir les necessitats i desigualtats que es donen entre els alumnes.

En referència al professorat hi ha de dos tipus clarament diferenciats. Uns que ja porten un cert temps en l'escola i que estan contents de treballar en eixa escola i en eixe barri, i d'altres que, en canvi, van i venen. Es tracta professors que es troben al centre per a fer substitucions o que no tenen plaça fixa, pel que la seva visió de futur acaba quan finalitza la seva estada, i no actuen en favor d'un futur a llarg termini.

D'aquesta manera hi ha diversitat també dintre del propi equip docent, entre el qual s'hi troba professorat que s'hi implica molt i d'altre que no ho fa tan, de forma que queda patent la falta de cohesió i consens dintre del claustre. La manca de comunicació entre els docents s'evidencia en la poca relació i confiança que hi ha entre ells en les reunions quan: no intervenen, no comparteixen experiències, no es recolzen o inclús arriben a afirmar que simplement són companys de feina, no amics.

A banda dels mestres-tutors i els especialistes d'anglès, música, educació física i religió, el centre compta amb dos logopedes i una mestra d'audició i llenguatge; i fora de la plantilla amb una psicopedagoga i un mestre de reforç. Així doncs, pel que es veu, hi ha una extensa plantilla que s'encarrega de les intervencions compensatòries, separant l'alumnat amb necessitats específiques dels altres, però que es podrien aprofitar per a millorar les intervencions docents en grup i formar cohesió entre els professors.

Per últim, pel que fa als familiars de l'alumnat, aquests presenten un nivell socio-cultural baix. Molts d'ells són analfabets o només tenen la titulació escolar. El seu

coneixement en valencià és escàs, ja que la majoria han nascut fora de la comunitat, encara que molts d'ells el comprenen.

El grau d'interès que mantenen pel que fa a l'educació dels seus fills/es és variat i dispar perquè no solen mostrar interès pel ritme i aprenentatge dels seus fills, però hi ha cada colp més famílies interessades en els seus estudis.

### **3.2. Una escola en procés de transformació**

És important dir que aquest curs 2013/2014 l'escola s'ha iniciat en un projecte de transformació i millora, ja que es van detectar algunes necessitats dintre de l'escola i el barri que l'envolta.

Aquest procés de transformació es va iniciar a partir de la sol·licitud per part de l'equip docent del curs 2012/2013 que, front a la situació d'aquest centre, van decidir que era necessari aconseguir fer un canvi entre tots els implicats i millorar així l'escola i el seu entorn.

A continuació es pot veure com els passos i estratègies dutes a terme corresponen al model del grup MEICRI exposat a la part teòrica, però en aquest apartat explicaré com ha estat la posada en pràctica del mateix, en el propi centre.

Després de rebre l'aprovació de la direcció i la resta de l'equip docent, es va iniciar un període de formació o sensibilització de varies setmanes sobre l'enfocament intercultural inclusiu i la percepció de necessitat de canvis a l'escola. Finalitzada la formació, el claustre va manifestar majoritàriament la seua voluntat de dur a terme un procés de transformació recolzat per tota la comunitat educativa. L'apertura del projecte a famílies i entitats del barri es va fer mitjançant una assemblea on es van donar a conèixer les seves intencions de millorar el centre i el barri, i una posterior jornada de portes obertes en la que es van recollir l'història del centre, els somnis, les necessitats del barri i les propostes d'acció que volien aconseguir per a millorar a partir d'un Diagnòstic Social Participatiu.

A partir d'aquest Diagnòstic Social Participatiu s'han creat unes comissions que han treballat per a complir-los, les quals estan formades per familiars, alumnat, professorat i d'altres voluntaris que s'hi ha interessat.

A més de les comissions, s'estan duent a terme nombroses pràctiques inclusives buscant la millora de la situació:

- Formació al professorat. Dues vegades al mes membres del MEICRI (UJI) fan sessions de formació participativa a l'equip docent per tal d'impulsar la transformació del centre en una escola intercultural inclusiva mitjançant processos d'investigació-acció orientats des d'una perspectiva sociocomunitària (Traver, Sales i Moliner, 2010).
- Mediació. Buscant la millora de la convivència s'està formant a l'alumnat de 3r cicle en matèria de mediació per tal que sigui capaç de gestionar conflictes del centre. Qualsevol persona que tingui algun problema pot acudir a ells per a rebre ajuda.
- Grups interactius. Totes les aules dediquen en el seu horari una hora a la setmana a grups interactius, on l'alumnat resol les tasques en cooperació amb el seu grup.
- Tertúlia literària. La lectura compartida es treballa també una vegada a la setmana en cada aula, per a millorar l'escolta activa i la comprensió lectora.
- Taula del barri. Els diferents organismes i institucions socials que formen part del barri (inclosa l'escola) es reuneixen dues vegades al mes per tal d'organitzar activitats conjuntes i fomentar la cohesió del barri.
- GAEP (Grupos de Apoyo Entre Profesores). Diversos docents formen part del GAEP que s'encarrega de recollir les problemàtiques dels companys/es professors i tractar de donar-los solucions decidides per consens.
- Tècniques Kagan. L'ús d'aquestes tècniques d'aprenentatge cooperatiu, apareix a partir dels aprenentatges adquirits pel professorat en la formació. Concretament s'empren en la resolució de tasques dintre de l'aula, especialment per a millorar el desenvolupament dels grups interactius.

Amb tot es pot veure com el conjunt d'estratègies que conformen el procés, ajuden a definir l'estat en que es troba el centre i el seu context, visualitzant com les ganes d'innovar i canviar estan presents, i com la formació rebuda per part del professorat funciona per a la posada en pràctica d'accions inclusives.

### **3.3. El problema d'investigació**

En iniciar les meves pràctiques vaig descobrir aquesta escola com un espai en risc d'exclusió però amb moltes ganes d'iniciar un canvi a través del procés de transformació.

En aquest context inicial em van cridar molt l'atenció les actituds dels alumnes més majors que afirmaven no estudiar fora de l'escola i que buscaven, dintre de l'aula, les respostes dels qui consideraven "més intel·ligents", mostrant signes de desconfiança amb ells mateix.

Més endavant, sabent que havien d'anar a la universitat de visita per a participar a la Ràdio universitària i tenint contacte amb mi, l'alumnat es sorprenia al saber quants anys havia estat estudiant i confessaven que veien el seu futur molt diferent.

Així doncs, vaig decidir plantejar el meu problema entorn a les expectatives dels estudiants, una inquietud que es troba enmarcada al voltant de l'experiència de l'alumnat a la Vox UJI Ràdio, a partir de la qual els estudiants van poder descobrir opcions de futur alternatives, motivant així un petit canvi en les seves expectatives.

### **3.4. Interrogants de l'estudi**

Les preguntes que m'he plantejat a partir d'aquest problema han estat:

1. Com són les expectatives acadèmiques i laborals sobre l'alumnat?
2. Com és la imatge que s'està creant sobre l'alumnat?
3. La participació de l'alumnat en el projecte ha millorat les seves expectatives?

### **3.5. Objectius**

D'acord amb el problema i els interrogants sorgits a partir d'ell, els objectius d'aquest estudi són els següents:

1. Saber quines expectatives de futur acadèmic i laboral es té sobre l'alumnat.
2. Conèixer quina imatge es té de l'alumnat com a factor relacionat a les seves expectatives.
3. Donar a conèixer diverses alternatives de futur acadèmic i laboral que ofereix la Universitat i si això permetria que l'alumnat es replantejara les seves opcions de futur.

### **3. 6. Metodologia**

El present treball es basa en la metodologia de **l'estudi de cas**, entesa per Stake (1995) com a un anàlisi de les particularitats d'un cas concret, tractant de comprendre allò que comporta, i fent referència a un individu o un grup de persones.

A més, parla també d'unes preguntes i uns objectius d'investigació, que aporten concreció, milloren l'organització de la informació, i giren entorn a un tema o problema central, formulat previament per facilitar la tasca.

Concretament aquest mateix autor fa referència a tres apartats fonamentals que constitueixen l'estudi de cas: disseny, desenvolupament i conclusions de la investigació; una estructura que, juntament amb la resta de característiques descrites abans, es veu reflectida al llarg de tot el treball.

#### **3.6.1. Participants**

El meu Treball de Fi de Màster s'ha desenvolupat amb les aules de 3r cicle, caracteritzades per ser unes de les classes més nombroses, amb alumnat de major edat i més proper a la sortida del centre escolar, per abandonament o pas a l'institut.

L'aula de 5é compta amb 11 alumnes, d'entre els quals hi ha molta diversitat que crea diferències en el rendiment d'uns i d'altres.

La majoria d'ells segons la seva tutora tenen molt bones habilitats, tot i que no confien amb ells mateixos i normalment tendeixen a preguntar o deixar les respostes en mans dels qui creuen que són més bons estudiants.

I és que alguns d'ells a més de treballar a l'escola també porten els deures a casa, tot i que el que és més habitual és que només es treballi dintre de l'aula, de forma que els resultats que uns alumnes obtenen són prou diferents als dels altres.

Tot i així es tracta d'un grup molt bo, que normalment és respectuós i que reconeix el valor de l'escola i l'educació, de forma que disfruta de la seva estada a l'aula.

D'altra banda, 6é de primària compta amb 11 alumnes, on l'absentisme és un problema especialment latent en aquesta aula.

La relació entre els alumnes és prou bona, tot i que estan acostumats a una llibertat que a l'escola no tenen, de manera que en moltes ocasions responen de forma desobedient o d'impotència quan se'ls recrimina alguna cosa.

En aquest cas no solen treballar a casa, pel que els coneixements que obtenen només els treballen a l'aula i la diversitat de rendiment no és molt gran, tot i que quan algun alumne dels que no sol anar a classe acudeix, normalment aquest no sap respondre a les tasques, i els companys/es no volen treballar amb ell/a.

Respecte a aquests participants, segons Blanco (1990), quan es busca realitzar un diagnòstic a través de la recollida qualitativa de la informació, no ens podem limitar a les dades que ens puguin aportar els propis afectats, pel qual serà necessari validar la informació mitjançant la triangulació de fonts.

En aquest cas es pretenien obtenir dades sobre la visió que es té de l'alumnat i les seves expectatives acadèmiques i laborals, de manera que s'ha tingut en compte a l'alumnat, el professorat, la família i jo mateixa (com a observadora del procés).

**Alumnat.** El punt de vista de l'alumnat és essencial per tal de conèixer com és el seu autoconcepte acadèmic i quins són els resultats obtinguts gràcies al procés dut a terme.



A més, són els protagonistes entorn als quals gira el procés educatiu que uneix l'escola i el barri fent possible la transformació i millora a través de la inclusió.

Així doncs, la veu de l'alumnat mai s'ha de deixar de costat i sempre s'ha de donar lloc a la seva participació, per tal d'obtenir informació valuosa i realitzar una intervenció significativa.

**Professorat.** Els mestres-tutors conviuen molt amb l'alumnat, cosa que els permet conèixer-lo en profunditat, especialment en l'àmbit acadèmic i psico-social.

D'aquesta manera la veu del professorat resulta essencial per a descobrir molts dels trets essencials de l'alumnat i el seu entorn tant dintre com fora de l'escola, especialment pel que fa als aspectes acadèmics que pretenem estudiar.

Cal dir també que el professorat és un dels factors més influents en el desenvolupament de l'alumnat, de forma que, saber quin és el seu punt de vista front a l'estudiantat i el seu entorn, permet descobrir com és i conèixer algunes de les raons per les quals és així.

**Familiars.** La família és el principal referent de l'alumnat i el que constitueix el seu entorn i, com diu Blanco (1990), les entrevistes a les famílies són les millors tècniques per a recollir informació sobre el context de l'alumnat. És per això que s'ha de tenir en compte com a font d'informació, o el que obtenim quedarà incomplet i imprecís.

A més, en aquest espai en el que la convivència es redueix bàsicament a interaccions entre la gent del barri, la família és el referent més ric per a conèixer la situació de l'alumnat en qualsevol aspecte, ja que són qui millor els coneixen.

**Investigadora.** La meua veu, com a observadora del procés i part del procés, resulta necessària per a aportar una síntesi de tot el que aquest ha suposat a partir de la meua experiència amb els diferents participants.

Al llarg de les meves pràctiques iniciades en febrer i finalitzades en juny he pogut compartir nombroses situacions amb els participants del meu Treball de Fi de Màster.

A més he estat recopilant els moments més destacables al meu diari de pràctiques, de manera que la informació obtesa a través de l'observació ha quedat enregistrada com ja explicaré en el següent punt.

### 3.6.2. Recollida de la informació

La informació recollida ha estat recopilada mitjançant la **triangulació** que segons Cirsterna (2005) suposa la utilització de diferents mitjans per comprovar una dada o indicador. Així doncs, implica l'ús de diverses tècniques per arribar a la validació de la informació recollida podent contrastar-la.

Concretament he comptat amb la triangulació de fonts, obtenint dades de família, alumnat i professorat, i amb la triangulació metodològica, usant tres tècniques: les entrevistes, el *focused group* i l'observació; a banda d'uns petits qüestionaris finals.

**Entrevistes.** Bé és cert que l'entrevista abans es considerava una tècnica subjectiva i no quantificable. No obstant això, actualment, i a causa dels avanços i el prestigi de la recollida qualitativa de la informació, s'ha convertit en un dels instruments d'avaluació i diagnòstic més utilitzats en tots els temps en el camp de la psicopedagogia, aportant una major flexibilitat front a la recollida quantitativa (Díaz i Ortiz, 2005).

Concretament la entrevista usada ha estat semiestructurada, és a dir, segueix unes preguntes preestablertes, però amb flexibilitat, de forma que es puguin modificar en cas que les respostes ho precisen.

Les entrevistes que he realitzat han estat dirigides cap a els familiars i el professorat i realitzades a la sala de professors, gravades amb el meu telèfon mòbil i transcrites per a fer el posterior anàlisi de la informació.

Concretament, a la família li he realitzat les preguntes següents:

¿Cómo crees que se ven los niños y niñas de este colegio como estudiantes y por qué?

¿Qué crees que se podría hacer para mejorar sus expectativas?

¿Cómo crees que los veis la familia i la escuela?

¿Habláis sobre los estudios en casa?

¿Cuáles son las metas que te gustaría que alcanzaran tu hijo, tus sobrinos....?

I al professorat li he preguntat:

Creus que els teus alumnes són bons estudiants i per què?

Consideres que tenen bones habilitats i que les aprofiten al màxim en l'aula?

Quina creus que és la imatge que té el teu alumnat d'ell mateix com a estudiant?

Com creus que són les expectatives de futur de l'alumnat?

A què creus que s'acabaran dedicant els teus alumnes i per què?

A què creus que es deu la situació de fracàs escolar d'aquests nens i nenes?

Les preguntes han estat plantejades en base a la informació que es buscava recopilar per tal de respondre a les qüestions que el problema plantetja, procurant adaptar el llenguatge i la formulació a cadascun dels diferents participants.

**Focused group.** Es tracta d'una tècnica qualitativa de recollida de la informació, basada en una entrevista grupal en que s'intercanvien opinions sobre les preguntes realitzades. El nombre de participants és reduït i aquests són escollits buscant que tinguin unes característiques concretes i similars (Peinado, et Al., 2010).

Aquesta tècnica permet ampliar la mostra de referència i és molt útil per recopilar informació entre grups de participants. D'aquesta manera, la dinàmica de grup incita els participants a aprofundir, explicitar i justificar les seves postures.

Així doncs, l'he emprat per tal de recollir informació sobre l'alumnat, ja que les intervencions que podrien haver, gràcies a la interacció entre diversos alumnes, aportarien uns resultats més complets i interessants. He reunit 4 alumnes de 3r cicle en la biblioteca i els he fet les preguntes que tenia preparades, tot i que la entrevista deribava en alguns moments en conversa. El focused group ha estat gravat amb el meu telèfon mòbil i la informació s'ha transcrit per tal de ser analitzada.

Les preguntes formulades en el focus group han estat les següents:

¿Creéis que sois buenos estudiantes y que seguiréis estudiando durante mucho tiempo? ¿Por qué/ Por qué no?

¿Cómo os ayudan vuestros maestros/as y la familia a seguir esforzándoos?

¿Qué ventajas y oportunidades pensáis que os dan los estudios?

¿Qué os gustaría ser cuando seáis mayores y por qué?

**Observació (Diari de camp i fotos).** A través de l'observació es pretén realitzar una anàlisi qualitativa de l'entorn tenint en compte, com afirma Patton (1990), la comprensió del context en què es desenvolupa l'acció ja que aporta una visió completa i en profunditat de la situació.

D'una banda la informació obtesa a través de l'observació s'ha recollit en el diari de pràctiques, en el qual apareixen reflectides les vivències més ressenyables que he viscut juntament amb els participants al llarg del programa a mode d'anecdota.

D'altra banda, banda les fotografies preses al llarg del procés i l'estança de pràctiques aporten també una informació molt més sintetitzada i resumida en imatges que ajuden a visualitzar la situació.

**Qüestionaris.** Per tal de conèixer les repercussions de l'acció duta a terme durant el meu treball, en finalitzar l'última sessió amb l'alumnat, he passat unes taules amb 3 preguntes bàsiques:

Per a l'alumnat:

	Nada	Poco	Algo	Mucho
¿Ahora crees que los estudios dan más posibilidades de las que pensabas?				
¿Conoces mejor la función de la universidad?				
¿Esto te ha hecho pensar en la posibilidad de tener un trabajo diferente al que pensabas para tu futuro?				

Per al professorat:

	Nada	Poco	Algo	Mucho
¿Te parece que el estudiantado considera los estudios más importantes para su futuro?				
¿Consideras que el estudiantado conoce mejor la función de la universidad?				
¿Crees que ahora tienen en mente otras posibles salidas laborales?				

L'ús dels qüestionaris m'ha permès obtenir informació de molts participants de forma ràpida i eficaç, podent contrastar els resultats quantitatius amb els qualitatius a través de la triangulació.

### 3.6.3. Anàlisi de les dades

Seguint amb el procés de la investigació qualitativa, partim de la informació recollida, aquesta passa a ser contrastada amb dades aportades pels diferents participants i per les diferents fonts a través de la triangulació. Després de triangular les dades, aquestes s'analitzen mitjançant la **categorització**, que consisteix en seleccionar la informació i classificar-la en estaments i subcategories (Cisterna, 2005), permetent sintetitzar-la i visualitzar-la amb major claretat, amb l'objectiu de respondre a les preguntes i objectius del problema.

Així doncs, a partir de tota la informació recollida, he fet una sèrie de taules (annex) per tal de contrastar i classificar la informació recollida i triangulada, de manera que, a partir d'analitzar-les, buscant respondre els objectius i les preguntes d'investigació, he extret una sèrie de categories i subcategories concretes.

### 3.6.4. Ètica de la informació

Per raons ètiques davant la publicació del treball i la informació que conté, no apareixen noms específics del centre, el barri o les persones implicades, preservant així la privacitat dels qui apareixen en ella.

A més, la categorització de la informació ha estat contrastat amb els punts de vista dels qui l'han facilitada (família, mestres, alumnat) a través de converses informals en les que els he fet una lectura de les dades, i tots hi ha estat d'acord amb el que queda reflectit en el treball.

D'aquesta manera, s'ha procurat mostrar la realitat viscuda respectant i tenint en compte la visió de tots els qui s'han inclòs en el procés del meu Treball de Final de Màster, i, per suposat, s'ha retornat la informació obtesa per tal que sigui d'utilitat pràctica, en el futur, per al procés de millora que s'està duent a terme.

### 3.6.5. Acció inclusiva: Visita a la VOX UJI Ràdio

Front a la situació abans descrita que caracteritza el centre i el seu entorn, és necessari seguir una metodologia basada en el model inclusiu, definit per Sales, Ferrández y Moliner (2012) com superador de limitacions, considerant la diversitat com positiva i promovent la participació de tots els implicats en la transformació social i educativa.

De fet, la major part de les pràctiques s'han dut a terme donant recolzament a estratègies inclusives, basades en aquest model, que es desenvolupaven dintre i fora de l'aula a través d'una observació participativa.

Concretament la intervenció del meu Treball de Fi de Màster gira entorn de la Visita i participació a la VOX UJI Ràdio de l'alumnat de 3r cicle.

Aquesta visita a la ràdio va sorgir a partir de la invitació al programa Sense Barreres que fa Olga Carbó des de l'USE per tal d'explicar el projecte de transformació la seva escola i el barri.

La posada en marxa d'aquesta activitat, ha suposat el descobriment d'un espai proper al barri i dedicat als estudis superiors, on la major part de l'alumnat no havia estat, pel que ha despertat curiositat i emoció al tractar-se d'un espai nou i pràcticament desconegut.

D'aquesta manera, s'ha potenciat lleugerament la inclusió d'aquests nens i nenes a un espai comunitari diferent, en que han conegut gent nova de la universitat i espais d'encontre social i acadèmic, que els han fet descobrir una realitat alternativa i propera a la seva pròpia.

A més, els continguts del propi programa de ràdio han resultat d'un seguit d'accions inclusives, basades en l'extracció d'informació sobre el procés de transformació del centre, a través d'entrevistes a familiars, professors i d'altres alumnes. Els propis estudiants han estat qui han escollit com recollir la informació, com analitzar-la, quines preguntes fer i a qui fer-les; de manera que l'elaboració del guió ha estat de la mà d'ells, donant veu a tots els participants, però prestant especial protagonisme a l'alumnat.

Concretament han preguntat a la família, sobre la primera assemblea informativa; als alumnes i professors, sobre la Jornada de Portes Obertes en que recolliren els somnis i les accions; i ells mateix han fet un llistat sobre els beneficis que han suposat els grups interactius i les tertúlies literàries. Durant tot aquest procés de recollida de dades i elaboració del guió, he acompanyat a l'alumnat i el professorat fent preguntes pel barri i per l'escola, ajudant-los i orientant-los.

Ja en la visita, l'alumnat ha plantejat nombroses preguntes sobre les ofertes universitàries i la finalitat de les seves instal·lacions i serveis, de forma que, al llarg de tota l'excursió ha quedat vigent l'interès que aquesta ha despertat en ells.

En la ràdio s'han mostrat molt emocionats per compartir les experiències que està vivint el centre, sobretot després de tant de temps preparant la sortida i el programa, de manera que, el resultat ha estat molt bonic i interessant.

A partir de la seva experiència en la ràdio he treballat amb aquest mateix alumnat sobre les diferents carreres universitàries ofertades per la UJI en una dinàmica d'aula, en base a una de les tècniques de Bonelli (2003) per a la millora de les expectatives i l'orientació vocacional de l'alumnat, sobre l'aportació d'informació útil sobre les sortides acadèmiques i laborals.

En primer lloc hem recordat tot el que havíem vist el dia que vam anar a la universitat, parlant sobre les carreres universitàries i d'altres aspectes que recorden que havien après.

Després, col·locant a l'alumnat per parelles, he repartit follets de les diferents carreres universitàries per a que els miren, i me les han descrit mentre jo ho he anat anotant a la pissarra, i la resta de companys/es escoltaven.

Una vegada hem anotat totes les carreres, he demanat que cadascún trie una i que s'imagini estudiant-la, de manera que, a continuació, li expliqui al/la company/a la seva experiència en la universitat i la carrera, podent consultar els follets o la pissarra.

Per tal de finalitzar la sessió, hem fet una reflexió conjunta a mode d'assemblea per a compartir l'experiència de parlar com un universitari i imaginar-se estudiant una carrera.

Al llarg de la reflexió, la mestra-tutora i jo hem compartit les nostres experiències acadèmiques i laborals personals com a exemple, i hem donat a conèixer els diferents períodes educatius que hi ha, parlant-los sobre el temps que dura cadascun i les sortides que faciliten.

Així doncs, l'alumnat ha pogut experimentar i conèixer situacions diferents a les que hi està acostumat, mostrat-se d'allò més receptius i interessats, donant lloc a noves reflexions i pensaments, a pesar de la limitació temporal de la intervenció.

### 3.6.6. Resultats

La informació triangulada apareix en unes taules adjuntes a l'annex. Aquesta informació ha donat lloc als resultats ja categoritzats que apareixen esquematitzats en la taula següent:

A continuació explicaré cadascuna de les categories extretes en l'anàlisi de la informació de forma detallada.

EXPECTATIVES	IMATGE DE L'ALUMNAT	IMPORTÀNCIA ESTUDIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>INFLUÈNCIES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tradició familiar</li> <li>– Minoria ètnica</li> <li>– Discriminació cap a la dona</li> <li>– Administració</li> <li>– Context aïllat</li> <li>– Poc d'estudi</li> </ul> </li> <li>• <b>VISIÓ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Inseguretat</li> <li>– Esperances</li> <li>– Conformats</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>IDEES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Només alguns són bons estudiants</li> <li>– Baix autoconcepte acadèmic</li> </ul> </li> <li>• <b>ACTITUDS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Desconfiança en les habilitats de l'alumnat</li> <li>– Escàs recolzament familiar</li> <li>– Ànims a l'alumnat</li> <li>– Negativitat</li> <li>– Educació tradicional</li> <li>– Educació inclusiva</li> <li>– Ganes de canvi</li> </ul> </li> <li>• <b>CANVIS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Millor rendiment</li> <li>– Major participació familiar</li> <li>– Canvi de mentalitat</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>POSSITIU</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Visió de futur</li> <li>– Interés</li> </ul> </li> <li>• <b>NEGATIU</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Absentisme</li> <li>– Passotisme</li> <li>– Poca relació família-escola</li> </ul> </li> </ul>



En primer lloc faré referència a la informació sobre **les expectatives** de l'alumnat que gira entorn a la primera pregunta formulada a partir del problema: Com són les expectatives acadèmiques i laborals sobre l'alumnat?

Aquestes expectatives reben certes influències que, juntament amb la visió que els participants tenen de les mateixes, determinen la seva forma de ser, és per això que, la informació apareix classificada en influències i visió.

Així doncs, d'una banda tenim com a **influències**, el fet que la major part de l'alumnat prové d'una **minoria ètnica**, de forma que creuen que *"...somos diferentes"* (entrevista família 1) i es caracteritzen per una **tradició familiar laboral** arrelada que provoca, com diuen els docents, que *"les expectatives que tenen és acabar fent el mateix treball que tenen els seus pares"* (entrevista mestra 2), o com per exemple indica un alumne: *"Yo como mi padre, chapista"* (Focused group, alumne 2). Amb açò es pot veure com, afirmacions dels propis participants, reflecteixen el seu clar coneixement sobre la identitat que se'ls vincula i la rellevància que això té per al seu futur, condicionant-los al acceptar que el seu estil de vida els fa ser diferents i, per tant, aspirar a seguir fent el mateix que les generacions anteriors.

Afegit a això, la situació s'agreuja, ja que l'entorn es troba situat en un **context aïllat**, d'acord amb el que he pogut recollir amb la meua observació: *"...ens hem adonat de lo llunyans que es senten de la ciutat"*, o el que diuen els mestres: *"la marginalitat és el que més pesa"* (entrevista mestra 1), pel que els referents de l'alumnat són molt limitats i no coneixen una realitat diferent a la seva, de manera que, les tradicions familiars laborals abans mencionades, resulten ser factors més influents que altres.

Com a conseqüència dels trets abans descrits, dintre de les influències, s'ha extret informació també sobre la existència d'una clara **discriminació cap a la dona** que provoca comentaris del tipus: *"Es que somos gitanos... Las mujeres nos quedamos en casa o al mercao"* (entrevista família 2) o *"...encara que les xiquetes vulguen, no poden. Dels xics, pues jo tinc l'expectativa que dos o tres puguin tenir estudis..."* (entrevista mestra 2).

Aquest fet comporta la creació de pors que afecten directament a les expectatives de les dones, provocant una inestabilitat econòmica i familiar que influeix al present i al futur de l'alumnat.

Es considera també que l'alumnat precisa **dedicar més temps als estudis** quan la família diu que *"Vemos que tienen que estudiar un poquito más"* (entrevista família 1), o quan s'observa al professorat animant als alumnes dient que si, a més estudiaren a casa, traurien sempre un 10, valorant que el treball que l'alumnat fa no és suficient, afectant així a les seves expectatives degut a que, com veurem més endavant, opten per marcar-se metes que consideren "fàcils" (Focused group Alumne 1) i per a les que creuen que no s'han d'esforçar.

Un altre aspecte problemàtic, que afecta a expectatives de totes les generacions de l'entorn, resulta ser la intervenció de l'**Administració**, sobre la qual l'alumnat no ha fet referència, però si la resta de participants que coincideixen al indicar que fomenta la perpetuïtat de la marginació, criticant els Serveis Socials, la Conselleria d'Educació o l'Ajuntament, provocant una major sensació d'aïllament i dependència de les institucions, que afecta a la vida diària de les famílies del barri, dificultant el seu progrés cap a la sortida de les necessitats que tenen actualment.

Respecte a la **visió** de les expectatives, l'alumnat i les persones del seu entorn, veuen que es compagina la **inseguretat** sobre el que poden arribar a aconseguir, amb la **confiança** sobre que es dedicaran a allò que esperen, ja que creuen que *"es fácil"* (Focused group Alumne 2). D'aquesta manera, es senten insegurs sobre les seves decisions i capacitats per al futur, comportant que es marquen expectatives baixes que consideren que si que estan al seu abast.

Finalment, fer referència a que els implicats mostren certa **conformitat** amb el que tenen, a través d'idees com *"Yo no pido más que que se pueda mantener"* (entrevista família 2), provocant, com a conseqüència, la continuïtat de la seva condició socio-econòmica i cultural, que afecta a la visió que tenen d'ells mateix i de les seves expectatives, perpetuant el seu aïllament.

Amb tot, es pot veure com les expectatives de l'alumnat es veuen afectades negativament per nombrosos factors que les converteixen en un impediment per a evolucionar i sortir de la situació exclusora en la que es troben.

Així doncs, amb la informació recollida, es conclou que les expectatives de futur de l'alumnat són baixes, i que són un dels aspectes fonamentals a tractar per a que el procés de transformació possibiliti la inclusió progressiva de l'alumnat.

A continuació, buscant respondre la segona pregunta plantejada a partir del meu problema sobre **la imatge de l'alumnat** (Com és la imatge que s'està creant sobre l'alumnat?), expose la informació que ha quedat etiquetada en les categories següents: idees, actituds i canvis que s'estan produint al respecte.

Dintre de les **idees**, cal fer especial menció a que tots coincideixen en declarar que **només alguns dels alumnes del centre són bons estudiants**, arribant a reconèixer que *"comparant-los amb alumnes d'altres escoles no són bons estudiants cap d'ells"* (entrevista mestra 2). Aquest fet afectaria l'autoimatge de l'alumnat, tenint en compte que, al reconèixer-se la diferència acadèmica entre ells, es comparen amb els altres acceptant les seves limitacions i interioritzant que la majoria no són bons estudiants.

A banda, també es té la pròpia idea que **l'autoconcepte acadèmic dels alumnes és baix**, presentant una *"imatge molt negativa d'ells mateixos"* (entrevista mestra 2) o desconfiant sobre poder estudiar fins acabar l'institut (focused group alumne 4), podent-se afirmar que, aquesta idea penetra en l'alumnat i provoca que interioritzi que té un autoconcepte baix, creant una espiral sense fi.

Respecte a les **actituds** en relació a la imatge de l'alumnat, hi ha una **desconfiança en les habilitats dels alumnes**, de manera que, part del professorat opina que *"no les aprofiten al màxim"* (entrevista mestra 1) i d'altre directament opina que no tenen suficients habilitats (entrevista mestra 2). A més, l'alumnat, per exemple, veu la possibilitat de no saber realitzar càlculs necessaris per a la seva vida quotidiana (Focused group alumne 4), comportant que l'autoestima i les expectatives baixen, al tenir en compte que no hi ha confiança sobre les seves capacitats.

També s'han recollit evidències sobre l'**escàs recolzament familiar** amb declaracions com que *"la familia dificulta el que pugen estudiar"* (entrevista mestra 2) o que *"...l'estudi no és prioritari en la família"* (entrevista mestra), a banda que la família reconeix no parlar dels estudis a casa (entrevista família 1).

Així doncs, si la família no participa de l'educació dels seus fills, la visió dels alumnes com a estudiants es veu afectada, ja que al no tenir reforços familiars, no s'esforcen ni obtenen els resultats esperats.

Per un altre costat existeixen dues actituds confrontades que serien els **ànims a l'alumnat** d'una banda i la negativitat cap als estudiants per l'altra.

Així doncs, part del professorat anima als alumnes a seguir esforçant-se en l'aula i alguns familiars recolzen els esforços dels seus fills/es en els estudis, una qüestió que milloraria la imatge de l'alumnat, desenvolupant la confiança en ells mateix.

No obstant això, la **negativitat** també està present quan l'alumnat vacil·la quan se'ls pregunta sobre si se'ls anima a seguir estudiant (Focused Group alumne 4), o quan els docents focalitzen sobre els errors, i no sobre el que l'alumnat fa bé, existint una contradicció d'actituds, que acabarien per afectar a la visió dels estudiants de forma més negativa que positiva.

Un altra dualitat d'actituds, fa referència a les metodologies d'aula que reflecteixen trets d'**educació tradicional**, vigent a través de comentaris com *"nos apoyan con los libros"* (Focused group alumne 1) o declaracions de mestres com que aquesta fitxa *"no promovía la cooperación"* o *"las normas las ponemos nosotras, las maestras ...nos tenéis que hacer caso [referint-se als alumnes] a nosotras que somos las profesionales"* (diari de camp); versus trets d'**educació inclusiva**, que apareixen en la informació a través de reflexions dels participants sobre la millora del rendiment i de la relació amb els familiars, mitjançant l'ús de les tècniques inclusives que formen part del procés de transformació del centre, com quan en l'observació s'inclouen declaracions de familiars que afirmen haver notat canvis i millores en la seva participació.

Amb això, es pot veure com la inclusió es dona en moments puntuals, com quan es fan els grups interactius o les tertúlies literàries una vegada a la setmana, de forma que no resulta tant efectiva com podria, influint en la imatge de l'alumnat de forma contradictòria de nou, però per suposat implicant més una millora, que un empitjorament, degut als canvis que l'aplicació de pràctiques o estratègies inclusives està suposant.

D'aquesta manera, dintre de les actituds existeixen també unes **ganes de canvi** quan els familiars asseguren voler que els fills/es estudien (entrevista família) i quan el professorat es planteja millorar les seves relacions amb les famílies.

A partir d'aquestes idees, es poden veure **canvis**, a partir de les declaracions dels participants, que afavoririen la imatge de l'alumnat com la **millora del rendiment**, la **major participació familiar** i el **canvi de mentalitat**.

Aquests canvis els han notat tots els participants, amb major o menor mesura, i es veuen reflectits en afirmacions com *"Sí que ha habido un cambio muy grande, tienen más interés"* (entrevista mestra 1), *un alumne ha dit: "los chicos ven el futbol" i després s'ha autocorregit i ha dit "y las chicas también"* (diari de camp 16/04/14)... i fets com que, en el curs vinent acudiran 20 alumnes nous a l'escola, o que hi haja assistència de familiars en les reunions (diari de camp).

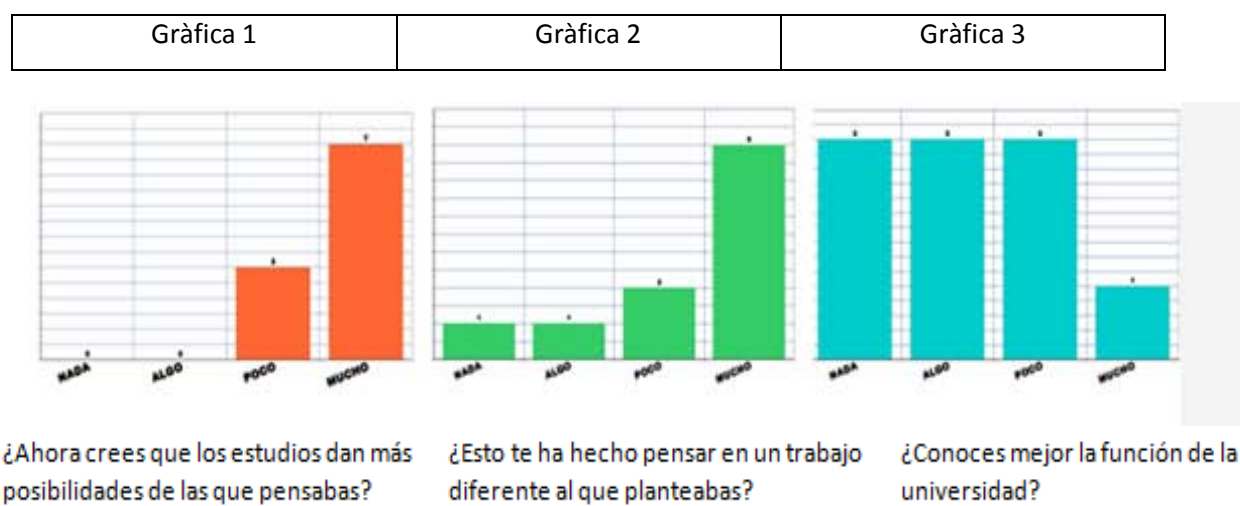
Com a conclusió es poden veure influències positives i negatives respecte a la imatge de l'alumnat, però està molt present el fet que els canvis progressius milloren a poc a poc la situació i les expectatives, gràcies a l'empeny i les ganes dels participants.

Finalment, pel que fa a la **importància que es dona als estudis** per a la construcció de les expectatives (La participació de l'alumnat en el projecte ha millorat les seves expectatives?), la recollida d'informació m'ha permès visualitzar que existeixen trets positius i negatius que la caracteritzen.

D'una banda els participants mostren interès pels estudis considerant-los **importants per al futur**, reconeixent que és necessari per al currículum i per a aspirar a ser algú rellevant (Focused group alumne 1).

A més, l'alumnat té **curiositat** per descobrir quins camins han de seguir per a treballar del que desitgen, i alguns familiars volen que els seus fills prosperen en els estudis per a tenir un futur millor (diari de camp). Dues qüestions importantíssimes que mostren que es dona rellevància als estudis.

Destacar també que, després de realitzar l'acció inclusiva, basada en la eixida a la universitat i una dinàmica d'aula, l'alumnat i el professorat va respondre preguntes sobre les repercussions d'aquesta, de manera que els resultats van ser els següents:



A partir d'aquesta taula es pot veure com la majoria dels alumnes consideraven que, després de l'intervenció, els estudis els podien donar més oportunitats de les que pensaven, i que els havia permès replantejar-se el seu futur laboral. Destacar també que dintre de les meves observacions, consta que una alumna que volia ser ama de casa, després del que vam treballar, em va dir que havia somiat amb ser pastissera i que s'ho estava plantejant.

D'altra banda el professorat va valorar en el seu 100% que la intervenció duta a terme en el meu TFM ha afectat poc en totes les preguntes, tenint una mostra de la visió pessimista sobre les conseqüències que estan tenint les accions inclusives en l'aula, una qüestió paradoxica tenint en compte que el professorat va ser qui va demandar l'intervenció.

Així doncs, he de parlar també dels trets **negatius** que envolten la importància dels estudis, que resultarien ser l'**absentisme** i el **passotisme**, vigents en el dia a dia de l'alumnat, que reconeix que *"como llueve se han quedado en casa descansando"* (diari

de camp, frase d'una alumna) o, com ja s'ha dit abans, la família que afirma no parlar mai dels estudis a casa (entrevista família 1); a banda d'un altre problema important que seria la **poca relació família-escola**, reflectida en la informació obtesa a través de les diferents tècniques de recollida, com l'observació, on queda plasmat que *"...les famílies estaven per un costat i les mestres per un altre..."* (mestre parlant d'una festa de l'escola, Diari de Camp) o que *"... de moment no hem vist quasi interaccions i activitats amb familiars"* (diari de camp).

Tots aquests factors deixen veure els petits canvis que el procés de transformació està produint, però també allò que queda per fer i millorar, tenint en compte que s'ha d'interferir sobre la importància dels estudis, especialment junt a l'àmbit familiar.

Al marge d'això, sembla que, les reflexions sobre els estudis per al futur sorgides a partir de la visita a la universitat, i el descobriment dels possibles camins acadèmics a seguir, juntament amb el procés inclusiu de transformació, han permès que l'alumnat tingui una visió de futur des d'un altre punt de vista i inclús plantejar-se unes expectatives de futur més altes en algun cas, tot i que la intervenció fins al moment ha estat molt superficial.

## 4. Conclusions

### 4.1. Discussió dels resultats

Respecte als resultats obtesos, concloure que, les expectatives de l'alumnat són baixes, ja que el fet d'admetre ser una minoria ètnica, envoltada per un entorn aïllat, suposa la creació d'un gueto sobre el qual es formen prejudicis. Aquestes idees perjudicials, impliquen que el sentiment que es té del barri i l'entorn sigui de rebuig, ja que la por a allò que es considera diferent o la sensació de superioritat front a una minoria ètnica, impliquen que els gitanos reben la privació de drets com l'obtenció d'un lloc de treball (Carrillo, 2009). Tot això suposa que les seves expectatives estiguen influenciades per la falta d'oportunitats que se'ls dona, degut al desconeixement de l'ètnia gitana per part dels no gitanos.

A més, continuen les tradicions més arraigades a la seva ètnia, com la discriminació cap a la dona (una problemàtica vigent també en la realitat social dels col·lectius no gitanos) o el manteniment dels treballs familiars, que actuen com a influències determinants en la creació d'expectatives, suposant l'augment del fracàs escolar, ja que aquest es troba especialment influenciat per la situació social familiar (Girona, 2008), i la reproducció de les desigualtats, provocant la perpetuïtat de la situació exclusora (Arnold i Doctoroff, 2003). Així doncs, es veu com els problemes es reproduïen, però aquests no només sorgeixen en els espais de confluència gitana, sinó també entre les persones no gitanes o "païos". I és que la triangulació de la informació, ens permet veure com les persones no gitanes, com alumnes o mestres o d'altres figures del barri, també reconeixen els seus problemes i els veuen com inevitables, provocant que es continue emetent una visió més negativa que positiva sobre l'ètnia gitana.

Afegit a això, la sensació d'aïllament i diferència, es veu incrementada quan l'Administració crea una dependència entre les persones de l'entorn i les institucions, reproduint el model social jerarquitzat que l'escola no reconeix, incrementant el fracàs escolar (García, 2005). Aquest problema, afegit als anteriors, implica que es forme una imatge estereotipada sobre el barri i l'ètnia gitana, provocant el rebuig dels no gitanos cap a ells i, en conseqüència, la sensació d'inferioritat i d'amenaça dels gitanos front als no gitanos, fent que augmente el distanciament entre l'escola i l'ètnia minoritària.

Tota aquesta situació comporta que l'escola paia no sàpiga com actuar (Fernández, 2000), provocant fets com que l'alumnat no dedique el temps necessari als estudis. D'aquesta manera, el fracàs escolar produeix en ells una inseguretat, a partir de la qual, es conformen en complir unes metes més baixes del que és habitual que si que creuen aconseguir.

Amb tot, la imatge de l'alumnat es veu afectada i es considera que només alguns alumnes són bons estudiats i que tenen un baix autoconcepte acadèmic, promovent que es desconfie en les habilitats de l'alumnat i que l'escola deixi a un costat el seu objectiu de desenvolupar el perfeccionament i la personalitat dels estudiants (Carrillo, 2009). Realment sobre aquests problemes em resulta impossible determinar què va



abans, si la imatge que es té de l'alumnat o les seves expectatives, però està clar que ambdós factors s'influeixen mútuament, de forma que, quan un és negatiu, l'altre empitjora i al contrari, provocant que el fracàs escolar sigui habitual (Navas, Sampascual i Castejón, 1991).

La visió dels escolars, també es rebaixa quan hi ha poc recolzament dels familiars, reproduint estereotips que provoquen prejudicis i que, a més, contradiuen als valors de l'educació democràtica, que precisa de la participació de tots els agents implicats (Traver, Sales i Moliner, 2010). Personalment considere que, aquest recolzament, es veu reduït degut a, per un costat, la falta de motivació dels familiars, i per l'altre, la poca iniciativa del professorat per comunicar-se regularment amb les famílies.

D'altra banda, també s'anima a l'alumnat a esforçar-se en els seus estudis i seguir endavant, i s'usen estratègies inclusives que valoren la diversitat incloent a l'alumnat a través de la flexibilitat curricular (Stainback i Stainback, 1999) i la presència, l'aprenentatge i la participació de tots els implicats (Booth i Ainscow, 2002). Totes aquestes actuacions provoquen una gran varietat de reaccions i, tot i que la inclusió no s'aplica al 100%, els efectes es van notant en petits canvis i millores al voltant de l'escola.

No obstant això, juntament amb les actituds positives, n'existeixen també de perjudicials, com la negativitat o l'ús d'una educació tradicional, que promouen un sistema assimilacionista que suposa intervenir provocant que, aquells que són diferents, assimilien la cultura de la majoria, fent que renunciïn a les seves arrels (Rasskin, 2002). Tot això través d'intervencions que mostren el model social dels professionals com el model vàlid i superior que s'ha d'imposar a l'estil de vida de la minoria. Aquestes respostes per part del professorat demostren una desconfiança sobre les metodologies inclusives i sobre ells mateixos a l'hora de desenvolupar accions alternatives i més innovadores. Així doncs, es contradiuen amb les seves intervencions, tot i que no resulta sorprenent tenint en compte que es tracta d'un procés que, al estar en ple inici, es troba en un estat de transició.

Tot i això, les ganes de canvi estan molt presents, pel que els implicats reconeixen que sembla produir-se una petita millora del rendiment de l'alumnat, una major

participació familiar i un canvi de mentalitat que, tot i que són mínimes i òbviament no han aconseguit acabar amb els problemes més identificatius del centre i l'entorn, faciliten la transformació de la imatge de l'alumnat i les seves expectatives. I és que l'Equip Directiu i la part de l'Equip docent s'ha esforçat al llarg del curs per canviar les coses, motivat per les necessitats del centre i l'entorn de l'alumnat, de forma que, han contagiats als estudiants, familiars i d'altres persones del barri per a participar del procés. Encara que, com ja he comentat als resultats, la implicació del professorat ha estat molt diversa, degut a que entre ells hi ha una gran diversitat de situacions laborals i socials.

Per tant, la situació de les expectatives, després de l'aplicació del projecte de la ràdio, dintre del conjunt d'estratègies dutes al llarg del procés de transformació, es veu afectada per la importància atribuïda als estudis. De manera que, per un costat el passotisme, l'absentisme i la poca relació família-escola semblen resistir al canvi, però existeix una millora en la visió acadèmica de futur i en l'interès pels estudis. Sobre aquesta informació, bé és cert que el professorat té una visió més pessimista i considera els canvis com insuficients, però part de l'alumnat reconeix interessar-se per altres eixides i la majoria ha reflexionat sobre el seu futur.

És per això que arribe a la conclusió que, la inclusió està donant els seus primers fruits en aquest espai, i que la necessitat de rebre informació sobre els possibles camins acadèmics existents, entre altres intervencions socioeducatives per a millorar la inclusió i les expectatives, s'ha vist patent en els resultats del treball.

Sigui com sigui, es tracta d'un procés que precisa dedicar temps i esforços per part de tots, pel que els resultats de la visita a la ràdio i la tècnica de Bonelli no poden donar lloc a solucions definitives a tots els conflictes en tan poc de temps.

Així doncs, les expectatives han millorat lleugerament, però els canvis no han estat significatius, pel que s'ha de continuar treballant a través del model inclusiu.

## **4.2. Possible proposta d'acció**

Front a aquesta situació, la proposta d'acció ha de girar entorn a l'aplicació d'intervencions novedoses basades en la inclusió, buscant ampliar el temps dedicat al procés de transformació i, en conseqüència, els seus efectes sobre el present i el futur de l'alumnat.

A més, propose l'aplicació de l'orientació vocacional, que permet donar informació rellevant sobre les carreres acadèmiques i laborals possibles (Bonelli, 2003), suposant una ajuda en el desenvolupament personal de l'alumnat (Béjar, 1993), de forma que aquest alumnat conegui altres realitats i alternatives que poder plantejar-se per al seu futur.

Aquest tipus d'orientació es podria dur a terme per part del propi alumnat de major edat, que aquest any ha pogut entrar en contacte amb la universitat i que, a més, podria comptar amb l'ajut de persones que pertanyen a l'àmbit universitari, gent de l'institut, mestres, familiars, la psicopedagoga... incloent alumnes o d'altres persones de fora del barri que ampliarien la visió de la realitat de l'alumnat i permetrien reflexionar sobre els seus problemes exclusors. Nombroses persones podrien i haurien d'intervenir per tal de fer una intervenció significativa en la que compartiren els seus sabers.

Es podria portar per exemple, alumnat de l'institut del barri per a que donara alguna xerrada, o algún familiar que pugui explicar la seva experiència acadèmica i laboral... La psicopedagoga podria intervenir també fent entrevistes o usant el reflex per tal de descobrir les motivacions de l'alumnat, o aportant més informació sobre les sortides acadèmiques i laborals... Tot buscant fer descobrir a l'alumnat diferents visions de futur, sense qüestionar les decisions de cap dels implicats, però sí deixant espai obert al debat i la reflexió.

Concretament aquesta proposta ha de respondre al model inclusiu, per tal de tenir coherència amb tot el canvi d'enfocament que s'està duent a terme al centre, entenent totes les estratègies com un conjunt que formen part del mateix procés.

Per tal d'aconseguir-ho, és necessari tenir en compte que cal partir de la realitat dels subjectes, treballant l'orientació vocacional amb tots els implicats en el procés educatiu de l'alumnat, per tal que reflexionen sobre les seves possibilitats de futur i recolzen les seves decisions al respecte.

D'aquesta manera, és precís emprendre una formació de tots els implicats en tècniques inclusives i orientació vocacional, sempre i quan aquesta aparegui com a resposta a les demandes que els mateixos exterioritzen.

Per tal que aquesta demanda aparegui, serà necessària una prèvia conscienciació i sensibilització sobre la necessitat de millorar les expectatives de l'alumnat.

És per això que, els participants han de ser capaços de fer una autoavaluació al respecte, amb la intenció que valoraren les necessitats de l'alumnat i el seu entorn, i que actuen front a elles, fent, per exemple, una lectura autocrítica, a partir del present treball, i/o usant la Guia CEIN del grup MEICRI com a ferramenta d'avaluació, usant les dimensions i factors que s'inclouen com a punt de partida per a saber quins aspectes valorar en l'autoavaluació.

Tot això em permet concloure que, una proposta d'acció en base al model inclusiu, sempre ha de tenir en compte la participació de tots els implicats, partint de la seva reflexió i pròpia voluntat, fent que la intervenció final aparegui com a resultat d'un treball comunitari i no imposat per una única persona.

#### **4.3. Limitacions i línies d'intervenció futures**

Personalment estic molt satisfeta amb els resultats i el que he après del que he compartit amb totes les persones implicades.

La experiència de treballar en un centre amb característiques poc comunes i amb tantes ganes de canviar, ha fet, de les meves pràctiques i el meu treball, una vivència inoblidable i de gran rellevància dintre de la meva formació.

Així doncs, la meva valoració és francament positiva, tot i que en l'inici d'un procés de transformació tant ambiciós, els canvis i resultats que es produeixen són encara petits,

pel que el treball sempre quedaria molt més complet en disposar de més temps per a valorar-los.

A més, al tenir el temps limitat a l'hora de planificar i dur a terme la recollida de la informació, cal ser organitzat i previsor, comptant amb possibles alternatives, ja que sempre cap la possibilitat que alguna persona no pugui o no vulga participar en el treball. Faig referència a això, perquè no vaig tenir resposta per part d'una estudiant universitària del barri, sobre la qual volia fer una Història de Vida i portar-la al centre per a que explicara la seva experiència, però no va ser possible.

No obstant això, tots els treballs es troben amb algun problema, i he comptat amb la col·laboració de moltes persones, pel que no crec que açò haja repercutit significativament amb els resultats obtesos.

Dir que estic realment contenta amb tot el procés dut a terme i la seva vinculació amb el Màster de Psicopedagogia, concretament amb el Mòdul d'Inclusió, que m'ha obert les portes a una visió, poc convencional i molt interessant, de l'educació i la psicopedagogia.

Finalment, considere que aquest treball no només sorgeix de les meves intervencions, és per això que, voldria agrair a totes les persones implicades en la seva confecció, el seu esforç i ajuda, comptant des d'alumnes, familiars i docents, fins a persones d'altres institucions, professors universitaris i altres companyes/es.

## 5. Referències bibliogràfiques

Abajo, J. E. (1999). La situación de los niños gitanos en España. Un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36 57-69.

Aguado, T. et al. (2003). *Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: UNED.

Aguirre, A., Sales, M. A. i Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el diagnóstico social participativo. *Quaderns Digitals*. Recuperado el 15 de junio de 2014 de:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11333&PHPSESSID=659cca687bee927df91037b2a8d7337f](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11333&PHPSESSID=659cca687bee927df91037b2a8d7337f)

Andrés, M. T. (2006). *La comunidad gitana y la educación*. Madrid: Fundación Seretariado Gitano.

Arnold, D., i Doctoroff, G. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.

Béjar, G. (1993). La elección de carrera y la configuración de la personalidad según Holland. *Educación y Ciencia*, 2( 8), 21-25.

Blanco, F. (1990). *Evaluación educativa*. Salamanca: Graficesa.

Bonelli, A. R. (2003). *La orientación vocacional como proceso*. México: Editorial Bonum.

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing, learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).

Buron, J. (1990). El efecto Pigmalión, o la influencia de las expectativas de los profesores en los alumnos. *Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, 32(154), 271-291.

Carrillo, L. M. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Granada: Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y OrganizaciónEscolar.

- Cazorla, J. (1979). *Los marginados en España*. Madrid: Fundamentos.
- Cisterna, (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*,. 14 (1), 61-71.
- Congreso de los diputados (2003). *La Constitución Española de 1978. Título I, Capítulo segundo, Sección 1ª, Artículo 27*. Recuperado el 29 de junio de 2014, de: <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion Grows Up. A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH Summer 1979*, 49,. 3, pp. 389-410.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de la psicología*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Díaz, G. I., Ortiz, R. A. (2005). *La entrevista cualitativa*. Cultura de investigación universitaria. Universidad Mesoamericana.
- Duk, C., Navarte, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista CEAPA*, 88, 21-26.
- Escudero, J. M. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 1, 1, 1-24.
- Fernández, M. (1999). Es usted gitano y va a la escuela. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 38, pág. 62.
- Fernández, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*. Nº 7/8, 66-73.
- Fundación del Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria: un estudio comparado*. Madrid, CNIIE-FSG-MSSSI.

García, A. (2005). La educación con niños gitanos. una propuesta para su inclusión en la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3, 1, 437-448.

López, D., Borrego, R., Ángulo, M., González D. (2012). *Concientización sobre la importancia de los estudios en los jóvenes de bachillerato*. Venezuela: Unidad educativa colegio San Juan Bautista.

Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar de la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 1, 43-66.

Malgesini, G., Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Libros La Catarata.

Mares, A., Martínez, R., Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *RMIE (Revista Mexicana de Investigación Educativa)*. 14, 42, 969-996.

Martín Rojo, L., Alcalá, E., Garí, A. Mijares, L., Sierra, I., Rodríguez, M. Á. (2004). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa (CIDE).

Martínez, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: CATIE.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Panorama de la educación 2013*. Recuperado el 22 de junio de 2014, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/eag-2013-presentacionfinal-viii25-06-2013-2.pdf?documentId=0901e72b8169d377>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). *PISA 2006*. Recuperado el 15 de junio de 2014, de: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/00005713.pdf>



Navas, L., Sampascual, G., Castejón, J. L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología Gral. Y Aplic.*, 44, 2, 231-239.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California (EEUU): Sage Publications Inc.

Pedrerros, J. E. (s.f.). *Importancia de las expectativas positivas*. Recuperado el 6 de julio de 2014, de: <http://articulos.corentt.com/importancia-de-las-expectativas-positivas/>

Peinado, et. Al (2010). *Grupos de discusión. Métodos de investigación en educación especial*. Madrid: UAM (Universidad Autónoma de Madrid).

Pino, M. R. (s.f.). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*.

Recuperado el 20 de junio de 2014, de: <http://webs.uvigo.es/mpino/tecnicasdeinv.pdf>

Rasskin, I. (2012). “¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica apartir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria”. *Tejuelo. Monográfico 6*, 47-63.

Riveras, G., Navarro, C., Puig, D. (2001). Satisfacción con la vida, autoestima y expectativas de futuro desde la perspectiva de los adolescentes. *Intercambio. Educación Social*, 19, 66-73.

Sales, A. (2007). *Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural inclusiva*. *Quaderns Digitals*. Recuperado el 15 de junio de 2014, de: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo\\_id=10397&PHPSESSID=69c680a78fd6de9225aeac4b999d1a27](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10397&PHPSESSID=69c680a78fd6de9225aeac4b999d1a27)

Sales, A., Moliner, O., Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California (EEUU): Sage Publications Inc.

Traver, J.; Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 8, 97-119.

UNESCO (2012). *Educación para todos. Los Jóvenes y las competencias*. París: UNESCO (Organización de las naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

United Nations publication (2005). *La declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)*. Recuperado el 29 de junio de 2014, de:


<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCanexessp.pdf>


Vázquez, A., Manassero, M. A. (2009). Expectativas sobre un trabajo futuro y vocaciones científicas en estudiantes de educación secundaria. *REDIE (Revista electrónica de investigación educativa)* .11, 1, 1-20.

# ANNEX


## INFORMACIÓ SOBRE LES EXPECTATIVES

### INFLUÈNCIES

Categoria	Tradició familiar
Observació	 <p><i>"L'alumnat en la seva majoria semblava interessat en continuar amb els treball dels seus pares" (Diari de Camp)</i></p>
Entrevista família	<p><i>"Somos doce en casa y el único que trabaja es mi padre con el cobre..." (Focused Group, 2)</i></p> <p><i>"Es que somos gitanos.. Las mujeres nos quedamos en casa o al mercao"(Entrevista família 2)</i></p>
Entrevista mestres	<p><i>"La majoria d'ells les expectatives que tenen és acabar fent el mateix treball que tenen els seus pares"(Entrevista mestre 2)</i></p> <p><i>"...quan encara son molt joves i comencen a treballar i tenir família molt pronte." (Entrevista mestre 2)</i></p>
Focus group	<p><i>"Yo como mi padre, chapista." (Focused group 2)</i></p> <p><i>"Yo quiero ser ama de casa." (Focused Group 4)</i></p>

Categoria	Minoria ètnica
Observació	 <p><i>"En l'assemblea una àvia va comentar que como son gitanos el ayuntamiento no va a mejorar el barrio." (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"...un nen ha comentat literalment: "para que después digan de los gitanos"(Diari de camp)</i></p>
Entrevista família	<i>"Es que somos gitanos.." (Entrevista família 2)</i>
Entrevista mestres	<p><i>"Estem en un context molt marginal..."(Entrevista mestre 2)</i></p> <p><i>"...los apartan de la sociedad"(Entrevista mestre 1)</i></p>
Focus group	<i>"Nosotros somos diferentes..." (Entrevista família 2)</i>

Categoria	Aïllament del context.
Observació	<i>"...ens hem adonat de lo llunyans que es senten de la ciutat" (Diari de Camp)</i>
Entrevista família	<i>"No salimos mucho del barrio..." (Entrevista família 2)</i>
Entrevista mestres	<i>"Estem en un context molt marginal, aleshores la marginalitat és el que més pesa, en totes les famílies i en els xiquets."(Entrevista mestre 2)</i>  <i>"...se hacen guetos de estos grupos..." (Entrevista mestre 1)</i>  <i>"...pero los apartan de la sociedad y al hacer ese apartamento se unifica un colegio único."(Entrevista mestre 1)</i>
Focus group	<i>"...así trabajaré en el barrio..." (Focused Group 2)</i>

Categoria	Discriminació cap a la dona
Observació	<i>"aquest alumne... va parlar sobre el poc que li agradaria ser dona, ja que ho considerava una espècie de "desgràcia"(Diari de Camp)</i>   <i>"...l'únic que porta diners és el seu pare amb la venta del cobre."(Diari de Camp)</i>
Entrevista família	<i>"Somos doce en casa y el único que trabaja es mi padre... La jardinería me gusta, pero no es para mí"(Entrevista família 1)</i>  <i>"Es que somos gitanos... Las mujeres nos quedamos en casa o al mercao" (Entrevista família 2)</i>
Entrevista mestres	<i>"...encara que les xiquetes vulguen, no poden. Dels xics, pues jo tinc l'expectativa que dos o tres puguin tenir estudis..." (Entrevista mestre 2)</i>
Focus group	<i>"...que estudie el marido, yo me quedo en casa" (Focused Group 4)</i>

Categoria	Necessitat de més estudi
Observació	<i>"La mestra els ha recordat les bones notes que van traure l'últim examen i els va dir que si a més estudiaren a casa traurien sempre un 10." (Diari de Camp)</i>
Entrevista família	<i>"... si aprenden más tendrán un futuro mejor, necesitan mejorar." (Entrevista família 1)</i> <i>"Vemos que tienen que estudiar un poquito más porque saben, ellos saben mucho, pero les falta estudiar más." (Entrevista família 2)</i>
Entrevista mestres	<i>"...necessiten confiar més en ells mateix perquè són molt intel·ligents ...però... necessiten reforçar allò que treballen en classe en casa" (Entrevista mestre 2)</i>  <i>"...los que no son buenos estudiantes es por qué no se llevan a casa las enseñanzas que les das aquí." (Entrevista mestre 1)</i>
Focus group	<i>"Yo no voy a estudiar... es fácil, te quedas en casa y ya está" (Focus Group 4)</i>

Categoria	Administració
Observació	<i>"Una mestra especialista ha destacat la necessitat de treballar més junt als serveis socials." (Diari de Camp)</i> <i>"En l'assemblea una àvia va comentar que como son gitanos el ayuntamiento no va a mejorar el barrio." (Diari de Camp)</i>
Entrevista família	<i>"Muchas familias pierden las ayudas y no vuelven al colegio." (Entrevista família 2)</i>
Entrevista mestres	<i>"...se hacen guetos de estos grupos... Entonces el fallo sigue siendo del sistema educativo." (Entrevista mestre 1)</i>  <i>"Estem en un context molt marginal... en general el funcionament dels serveis socials fa que no puguem eixir de la situació" (Entrevista mestre 2)</i>
Focus group	-

### VISIÓ

Categoria	Inseguretat
Observació	<i>"...ha dit que té por a enganyar-se perquè potser començe a estudiar una cosa i després vol fer un altra." (Diari de Camp)</i>

Entrevista família	<p><i>"La jardinería me gusta pero no es para mí"</i> (Entrevista família 1)</p> <p><i>"Del colegio si que hablamos pero de los estudios no"</i> (Entrevista família 1)</p>
Entrevista mestres	<p><i>"Te dicen que al final aunque quieran ser abogado, veterinario, etc. Lo que te dicen es que creen que acabaran trabajando en el mercado."</i> (Entrevista mestre 1)</p> <p><i>"...muchos de ellos si que me dicen que quieren hacer carrera, pero...como no tienen el apoyo de fuera, no creo que muchos puedan llegar..."</i>(Entrevista mestre 1)</p>
Focus group	<p><i>"-Tranquilo son solo 4 añitos más y la ESO no es difícil, vosotros podéis de sobra.</i> (Al. 1 vuelve a mirar con cara de cuestionar lo que P acaba de decir)" (Focused group entrevistadora)</p>

Categoria	Esperances
Observació	<div data-bbox="737 922 1040 1146" data-label="Image"> </div> <p><i>"...sigui com sigui els nens i nenes confien en aconseguir el que es proposen, tot i que ho consideren fàcil"</i> (Diari de Camp)</p> <div data-bbox="774 1214 1316 1617" data-label="Image"> </div>
Entrevista família	<p><i>"Pos que sea buen estudiante. Pos yo que sé que se sacara una carrera, que salga del instituto bien..."</i>(Entrevista família 1)</p>
Entrevista mestres	<p><i>"El otro día justo lo estábamos comentando... Lo mucho que están mejorando"</i> (Entrevista mestre 1)</p>
Focus group	<p><i>"...sí que lo conseguiré porque siempre me han llamado la atención los coches, los motores..."</i>(Focused group 1)</p> <p><i>"-¿...Y crees que lo conseguirás?"</i></p>

	<p>-Si porqué seguiré estudiando.” (Focused group 3)</p> <p>“- ¿...Y crees que lo conseguirás?</p> <p>- Si es fácil, te quedas en casa y ya está.” (Focused group 4)</p>
--	--

Categoria	Conformats
Observació	“...sigui com sigui els nens i nenes confien en aconseguir el que es proposen, tot i que ho consideren fàcil” (Diari de Camp)
Entrevista família	“Yo no pido más que que se se pueda mantener” (Entrevista família 2)
Entrevista mestres	“La majoria d’ells les expectatives que tenen és acabar fent el mateix treball que tenen els seus pares” (Entrevista mestre 2)
Focus group	<p>“...Entonces estáis contentos con todo...</p> <p>-Todo decidido, todo decidido.”</p> <p>(Focused group 4)</p>

## INFORMACIÓ SOBRE LA IMATGE DE L’ALUMNAT

### IDEES

Categoria	Només alguns són bon estudiants
Observació	“he vist conflicte amb un nen que no sol assistir a classe i amb el qual els seus companys i companyes no volen estar perquè “no sabe hacer nada” (Diari de Camp)
Entrevista família	“Depende, algunos se ven como buenos estudiantes y algunos no” (Entrevista família 1)
Entrevista mestres	<p>“No son buenos estudiantes todos, algunos sí.”</p> <p>(Entrevista mestre 1)</p> <p>“...si es comparen en alumnes d’altres escoles no son bons estudiants cap d’ells... hi ha un subgrup que els considere bons estudiants dintre de l’àmbit en el que están” (Entrevista mestre 2)</p>
Focus group	“Esta es una tirá” (Focused group 2)

Categoria	Baix autoconcepte acadèmic
Observació	L’alumnat no confiava en les seves capacitats i deixaven les respostes en mans d’aquells que consideraven que eren més “listos” (Diari de Camp)
Entrevista família	“...si aprenden más tendrán un futuro mejor, necesitan mejorar.” (Entrevista família 1)
Entrevista mestres	“La mayoría no tiene... Sobre sí mismo no tiene buena




	<p><i>opini3n.</i>" (Entrevista mestre 1)</p> <p><i>"Tenen una imatge molt negativa, ells mateixos es senten incapaços d'estudiar, de tenir un futur a nivel educatiu."</i> (Entrevista mestre 2)</p>
Focus group	<p><i>"-Tranquilo son solo 4 a~itos m3s y la ESO no es dif3cil, vosotros pod3is de sobra.</i></p> <p><i>(Al. 1 vuelve a mirar con cara de cuestionar lo que P acaba de decir)"</i> (Focused group entrevistadora)</p>

### ACTITUTS

Categoria	Desconfianza en les habilitats de l'alumnat
Observaci3	<p><i>"...aquesta mestra...ha considerat que, com els alumnes que no havien anat a la excursi3 eren els que anaven amb major retard, no podien fer ells sols grups interactius..."</i>(Diari de Camp)</p>
Entrevista fam3lia	<p><i>"...saben, ellos saben mucho, pero les falta estudiar m3s."</i> (Entrevista fam3lia 1)</p>
Entrevista mestres	<p><i>"Tienen buenas habilidades, no las aprovechan al m3ximo."</i> (Entrevista mestre 1)</p> <p><i>"Considere que necessiten tindre m3s habilitats..."</i>(Entrevista mestre 2)</p>
Focus group	<p><i>"-Pero imag3nate que te llevas dinero de casa y no llevas suficiente dinero..."</i></p> <p><i>- Ai que vergüenza. Pos no voy a comprar... o uso la calculadora del m3vil."</i> (Focused group 4)</p>

Categoria	Esc3s recolzament familiar
Observaci3	<p><i>"...el dia anterior es va reunir la primera, per3 no va acudir ningun familiar"</i> (Diari de Camp)</p>
Entrevista fam3lia	<p><i>"¿Habl3is de los estudios en casa</i></p> <p><i>- No, por lo menos en mi casa no..."</i>(Entrevista fam3lia 1)</p> <p><i>"Creo que depende de c3mo sean los padres"</i> (Entrevista fam3lia 2)</p>
Entrevista mestres	<p><i>"Capaços s3n, capaços, el problema 3s... que la familia els recolze, perqu3 a vegades la familia dificulta el que puguem estudiar."</i> (Entrevista mestre 2)</p> <p><i>"...l'estudi no 3s prioritari en la familia, encara que les xiquetes vulguen, no poden."</i> (Entrevista mestre 2)</p>

Focus group	<i>"Las madres nos apoyan enseñándonos a no ser unos tiraos por ahí..."(Focused group 2)</i>


Categoria	Ànims a l'alumnat
Observació	 <p><i>"Parlant sobre el que havien fet bé i el que necessitaven millorar..." (Diari de Camp)</i>  <i>"La mestra ha parlat amb l'alumnat sobre que tothom es pot enganyar" (Diari de Camp)</i></p>
Entrevista família	<i>"Por ejemplo yo llevo a mi hijo a la guardería y el año que viene tengo claro que vendrá a la escuela..."(Entrevista familia 1)</i>
Entrevista mestres	<i>"Aquí igual frases de "qué bien hecho está" y qué tal... Y se sorprenden y todo, no se esperan nunca que les des esa positividad." (Entrevista mestre 1)</i>
Focus group	<p><i>"...vosotros podéis de sobra." (Focused group entrevistadora)</i>  <i>"Os lo digo de verdad, de verdad." (Focused group entrevistadora)</i></p> <p><i>"Muy bien, pues os animo mucho a que sigáis estudiando y que consigáis lo que queréis." (Focused group entrevistadora)</i></p>

Categoria	Educació tradicional
Observació	 <p><i>"...la mestra ens ha reconegut que la fitxa de matemàtiques no promovia la cooperació" (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"dir frases com "las normas las ponemos nosotras, las maestras" o "nos tenéis que hacer caso a nosotras que somos las profesionales" (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"M'ha dit que en casa pot cridar, cantar i jugar en llibertat i això son</i></p>


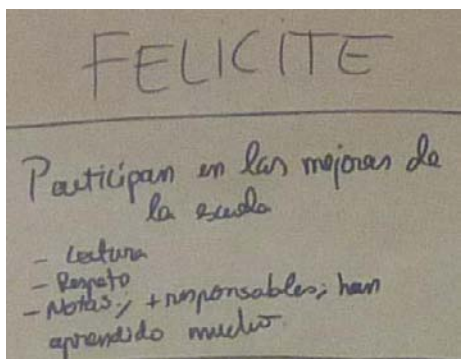
	<p><i>coses que en l'escola no pot" (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"...el funcionament d'una escola s'allunya a la realitat a la que ells estan acostumats"</i></p>
Entrevista família	<i>"...han querido hacer cambios, pero nosotros no venimos..." (Entrevista familia 2)</i>
Entrevista mestres	<p><i>"dins del propi grup hi ha un subgrup que posen interés, que van fent treball, que van avantçant i aprenent..."(Entrevista mestre 2)</i></p> <p><i>"...per exemple en els conceptes matemàtics... No saben resoldre operacions o problemes" (Entrevista mestre 2)</i></p>
Focus group	<p><i>"...-Las maestras (nos ayudan) con los libros y escribir y todo eso y en casa los deberes.</i></p> <p><i>- ...Válgame" (Focused group1 y 2)</i></p>



Categoria	Educació inclusiva
Observació	<i>"...s'ha decidit interferir dialogant en les famílies per a que entenguen el seu compromís" (Diari de Camp)</i>
Entrevista família	<i>"...han querido hacer cambios...Algún familiar ha venio" (Entrevista familia 2)</i>
Entrevista mestres	<i>"...estos días lo estamos diciendo cómo han cambiado..." (Entrevista mestre 1)</i>
Focus group	-

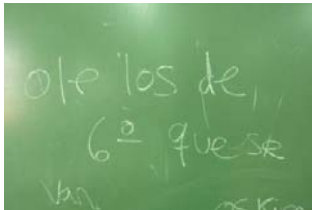

Categoria	Negativitat
Observació	<p><i>"...dient continuament el que feien mal i sense mencionar el que feien bé." (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"culpant a un nen que va amb major retard..." (Diari de Camp)</i></p>
Entrevista família	<i>"Es que somos gitanos..." (Entrevista familia 2)</i>
Entrevista mestres	<p><i>"...hay muchos momentos en los que podrían dar más." (Entrevista mestre 1)</i></p> <p><i>"...me dicen que quieren hacer carrera, pero claro yo creo que es el pensamiento..." (Entrevista mestre 1)</i></p> <p><i>"...els veig capaços de sobreviure..." (Entrevista mestre 2)</i></p>
Focus group	<p><i>"-¿Os animan a seguir estudiando? (Todos vacilan sin contestar asintiendo con la cabeza no muy convencidos)" (Focused group entrevistadora)</i></p>

Categoria	Ganes de canvi
Observació	 <p>“...s'ha decidit interferir dialogant en les famílies per a que entenguen el seu compromís” (Diari de Camp)</p> <p>“una nena m'ha comentat...se li donaven molt bé algunes assignatures gràcies a que sa mare havia anat a l'escola i que volia estudiar a l'institut i després a la universitat” (Diari de Camp)</p>
Entrevista família	“Por ejemplo yo llevo a mi hijo a la guardería y el año que viene tengo claro que vendrá a la escuela...”(Entrevista familia 1)
Entrevista mestres	“...estos días lo estamos diciendo cómo han cambiado...” (Entrevista mestre 1)
Focus group	“...yo quiero tener un buen futuro y una buena carrera.” (Focused group1)

## CANVIS

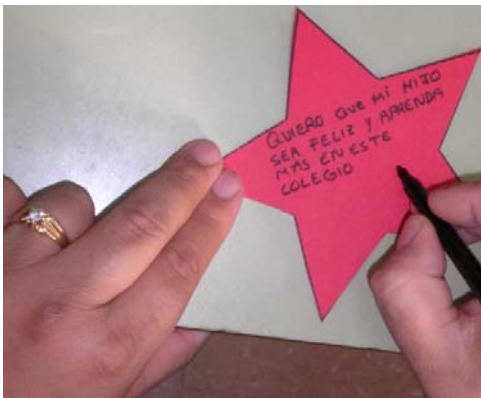
Categoria	Millor rendiment
Observació	  <p>“...els nens i nenes semblen anar entenent l’objectiu dels grups i cada vegada treballen millor...”(Diari de Camp)</p> <p>“...mitjançant la tècnica dels llapis al centre, la qual ha estat suggerida pel propi alumnat per a resoldre els exercicis.”(Diari de Camp)</p> <p>“les famílies reconeixen notar una millora en el seu rendiment” (Diari de Camp)</p>
Entrevista família	<p>“...Pero los maestros dicen que los niños mejoran.” (Entrevista família 2)</p>
Entrevista mestres	<p>“Si que ha habido un cambio muy grande, tienen más interés dentro de el aula.” (Entrevista mestre 1)</p> <p>“Ellos mismos estos días lo estamos diciendo cómo han cambiado... y hoy mismo hace un momento me lo han dicho: qué a gusto estamos, hemos mejorado un montón.” (Entrevista mestre 1)</p>
Focus group	<p>“...yo también creo que somos buenos estudiantes y que seguiremos estudiando pa sacarnos una carrera.” (Focused group2)</p>

Categoria	Major participació familiar
Observació	 <p>“...per fi ha vingut una mare als grups interactius. Ella ha estat ajudant als nens...” (Diari de Camp)</p>  <p>“En la nostra comissió hem tingut la sort de comptar amb una mare i uns alumnes molt cooperatius.” (Diari de Camp)</p>
Entrevista família	“Algún familiar ha venio” (Entrevista família 2)
Entrevista mestres	“...una o dos persones si que poden tindre unes expectatives un poc majors perquè la familia les té.” (Entrevista mestre 2)
Focus group	-


Categoria	Canvi de mentalitat
Observació	 <p>“ha dit: “los chicos ven el futbol” i després s'ha autocorregit i ha dit “y las chicas también” (Diari de Camp)</p>  <p>“...tot forma part del mateix projecte i fa que la mentalitat del centre canvie progressivament.” (Diari de Camp) “...el curs vinent acudiran en principi 20 alumnes nous a l'escola...” (Diari de Camp)</p>
Entrevista família	<p>“Algún familiar ha venio” (Entrevista família 2)</p> <p>“...pero estudiar es importante.” (Entrevista família 1)</p>
Entrevista mestres	“Hay dos alumnos concretamente que si y... claro hacen los deberes fuera, entonces estudian, hacen trabajos de más...” (Entrevista mestre 1)
Focus group	<p>“...seguiré estudiando.” (Focused group 3)</p> <p>“...seguiremos estudiando pa sacarnos una carrera.” (Focused group 4)</p>

## INFORMACIÓ SOBRE LA IMPORTÀNCIA DELS ESTUDIS

### POSITIU

Categoria	Visió de futur
Observació	 <p><i>“una nena m'ha comentat...se li donaven molt bé algunes assignatures gràcies a que sa mare havia anat a l'escola i que volia estudiar a l'institut i després a la universitat.” (Diari de Camp)</i></p>
Entrevista família	<i>“...que estudiaran un poco más para el día de mañana aspirar a algo más.” (Entrevista família 1)</i>
Entrevista mestres	<i>“...sí que podrían despuntar más de uno para una carrera muy buena.” (Entrevista mestre 1)</i>
Focus group	<p><i>“Si porqué yo quiero tener un buen futuro y una buena carrera.” (Focused group 1)</i></p> <p><i>“¿Los estudios? Pues...El seguir adelante, el día de mañana tener un currículum y conseguir un trabajo.” (Focused group 2)</i></p> <p><i>“-¿...Y crees que lo conseguirás? -Si porqué seguiré estudiando.” (Focused group 3)</i></p>
Qüestionaris	<p><i>El 70% de l'alumnat enquestat ha contestat que la intervenció ha canviat molt la seva visió sobre les possibilitats que donen els estudis.</i></p> <p><i>El 60% de l'alumnat enquestat considera que les accions que hem dut a terme els han fet pensar molt en treballs diferents als que pensaven.</i></p>



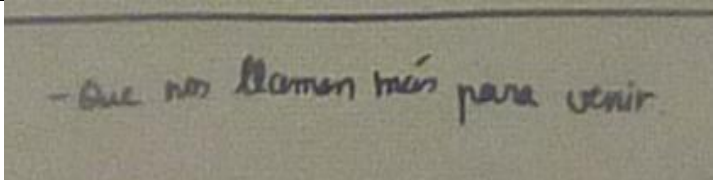
Categoria	Interés
Observació	 <p><i>"...preguntaven sobre si s'estudiaven carreres concretes" (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"...l'alumnat mostrava interès per descobrir aspectes rellevants de la universitat i conèixer les possibilitats que els podrien oferir." (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"...s'ha notat com l'alumnat mostrava interès per descobrir aspectes rellevants de la universitat i conèixer les possibilitats que els podrien oferir."</i></p>
Entrevista família	<i>"...pero estudiar es importante." (Entrevista família 1)</i>
Entrevista mestres	<i>"Si que ha habido un cambio muy grande, tienen más interés dentro de el aula" (Entrevista mestre 1)</i>
Focus group	<p><i>"¿Y tú qué vas a hacer?" (Focused group 3)</i></p> <p><i>"A mí me gustaría ser maestra de pequeños..." (Focused group entrevistadora)</i></p>

#### NEGATIU

Categoria	Absentisme
Observació	<p><i>"...només han acudit 6 alumnes, ja que com m'ha dit una nena "como llueve se han quedado en casa descansando" (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"els seus pares i mares els havien dit que plovia molt i que no calia que anaren a classe" (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"he vist conflicte amb un nen que no sol assistir a classe i amb el qual els seus companys i companyes no volen estar" (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"El director ens ha confessat que l'absentisme és un dels problemes més corrents i que més preocupen." (Diari de Camp)</i></p>
Entrevista família	-
Entrevista mestres	-
Focus group	-



Categoria	Passotisme
Observació	<p><i>"...quan la mestra va preguntar si farien deures van dir que ni pensar-ho." (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"l'alumne reconeixia el valor dels estudis però m'ha dit que "le daba pereza" (Diari de Camp)</i></p>
Entrevista família	<p><i>"¿Habláis de los estudios en casa</i>  <i>- No, por lo menos en mi casa no..."(Entrevista família 1)</i></p>
Entrevista mestres	<i>"...no se llevan a casa las enseñanzas que les das aquí" (Entrevista mestre 1)</i>
Focus group	<i>"que estudie el marido" (Focused group 4)</i>

Categoria	Poca relació família-escola
Observació	 <p><i>"...el dia anterior es va reunir la primera, però no va acudir ningun familiar" (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"...ni considere que s'estiga fent tot el que està en les mans del professorat per a que les famílies també hi participen." (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"Ha estat una llàstima que les famílies estaven per un costat i els i les mestres..." (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"els docents...anteposar la festa d'una altra escola pel fet de ser la dels seus fills, a la de l'escola de la que formen part." (Diari de Camp)</i></p> <p><i>"...algun mestre ens ha reconegut que ni tan sols o recordava i no li ho havia dit als pares encara que sabien que "no llegirien la noteta" (Diari de Camp)</i></p>
Entrevista família	<i>"Algún familiar ha venio, pero tenemos nuestro trabajo." (Entrevista família 2)</i>
Entrevista mestres	<p><i>"...no les motivan fuera de casa y les inculcan." (Entrevista mestre 1)</i></p> <p><i>"...a vegades la família dificulta el que puguem estudiar." (Entrevista mestre 2)</i></p>
Focus group	<i>"Las madres nos enseñan a pintar, a comportarnos... A no ser unos tiraos por ahí." (Focused group 2)</i>